

SIGNIFICADOS Y TRANSFORMACIONES DE LAS PRÁCTICAS DIRECTIVAS DE LOS
ESTUDIANTES DE LAS REGIONES GUAJIRA Y HUILA DE LA MAESTRÍA EN DIRECCIÓN
Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Isabel Karina García Castañeda

María Alejandra Roa Pinzón

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

Chía, Cundinamarca

2023

S SIGNIFICADOS Y TRANSFORMACIONES DE LAS PRÁCTICAS DIRECTIVAS DE LOS
ESTUDIANTES DE LAS REGIONES GUAJIRA Y HUILA DE LA MAESTRÍA EN DIRECCIÓN
Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Isabel Karina García Castañeda

María Alejandra Roa Pinzón

Investigadores Principales

Trabajo de grado para optar por el grado de Magíster en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

Mg. Alexandra Patricia Pedraza Ortiz

Tutora de Tesis

Universidad de La Sabana

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

Chía, Cundinamarca

2023

AGRADECIMIENTOS

Por Isabel K. García Castañeda.

Este gran logro en primera instancia lo dedicó a Dios Padre, gracias por haberme permitido cumplir este sueño que surgió durante mi pregrado y que se ha materializado en el estudio de esta maestría. Este proceso que ha requerido esfuerzo, dedicación y disciplina, tú Señor me has acompañado y me has iluminado el camino para seguir y finiquitar este sueño.

Quiero dedicar este gran logro también a mi esposo, Sebas. A lo largo de este proceso, tú apoyo incondicional ha sido fundamental. Gracias por creer siempre en mí y brindarme ánimo cuando lo necesitaba. Tu amor inquebrantable me ha dado la fuerza para perseverar en cada paso del camino. Gracias por trasnochar y madrugar junto a mí, acompañándome en mis jornadas de estudio. Tu presencia y respaldo me impulsaron en este trayecto. Gracias por cuidar de nuestros hijos en los momentos en que tuve que ausentarme para enfocarme en este proyecto.

A mis amados hijos, Miguel Ángel y María Celeste: Ustedes han sido mi mayor fuente de inspiración y motivación en el desarrollo de este proyecto que emprendí. Quiero expresar mi profunda gratitud por la paciencia, el amor, el cariño y los reconfortantes besos y abrazos que me han brindado a lo largo de este proceso. Gracias a su apoyo incondicional, pude superar obstáculos y hoy, con gran orgullo, culmino esta etapa que me llena de satisfacción. Todo lo que he logrado en este proceso ha sido pensado en ustedes, pues son mi mayor razón para ser quién soy. Con todo mi infinito y puro amor, les dedico el resultado tangible de este esfuerzo.

A mi mamá Esperanza, gracias por tu constante apoyo y amor incondicional a lo largo de este proceso. Tu presencia y aliento han sido fundamentales en mi camino hacia este logro, a mis queridos hermanos, Diego, Moni, Pipe y Majo. Su ánimo y respaldo han sido un pilar en este proceso. Por supuesto, no puedo dejar de dedicar este gran logro a alguien muy especial, a mi ángel que tiene nombre propio y que siempre ha estado presente en los momentos más importantes de mi vida. Papá, sé que este no es la excepción. Tu recuerdo y guía me han acompañado a cada paso y siento tu apoyo desde lo más profundo de mi corazón.

A mi querida Universidad de La Sabana, quiero expresar mi más profundo agradecimiento por abrirme siempre las puertas y brindarme la oportunidad de vivir una experiencia inigualable. En este proceso he tenido el privilegio de conocer a personas maravillosas que han sido parte fundamental de mi enriquecedor proceso. En especial, quiero agradecer a Alex. Pedraza y Angelita Rubiano. Su apoyo, guía y amistad han dejado una huella imborrable en mi camino académico y personal. Gracias a su dedicación y acompañamiento, he crecido y aprendido más de lo que jamás imaginé.

Gracias a todos los que creyeron en mí y me apoyaron, hoy puedo decir con orgullo: ¡Lo logré!...

Por María Alejandra Roa Pinzón.

En la culminación de este trabajo de investigación, quiero expresar mi profunda gratitud en primer lugar a Dios por brindarme la energía, guía, paciencia y resiliencia para superar cualquier obstáculo durante el tiempo de estudios y elaboración de este trabajo.

En primer lugar, agradezco a mis padres Martha y Raúl, quienes me han enseñado a perseverar, recuperar mi valor personal y a obrar con rectitud de intención. Por su amor incondicional y apoyarme en todas mis decisiones, ustedes son mi mayor fuente de motivación e inspiración. También a mi tía Martha porque siempre ha creído en mi valor y me permite ver la bondad en todas las situaciones de la vida así estas parezcan adversas.

A mi directora de tesis, profesora Alexandra Pedraza, por su orientación, apoyo y paciencia a lo largo de todo el proceso. Sus conocimientos expertos y su pasión por la investigación fueron fundamentales para el desarrollo de este trabajo.

También quiero extender mi agradecimiento a la Directora de la Maestría Ángela Rubiano quien siempre me ha mostrado el camino para reconstruirme y aprovechar este espacio de estudio como una oportunidad para la sanación y renovación.

Agradezco sinceramente a Richard Ladino y Tyrone Vargas, por brindarme ánimo y apoyo constantes, su retroalimentación representó una oportunidad valiosa de crecimiento.

Mi gratitud se extiende a mis compañeros de clase y amigos, quienes me brindaron su apoyo y estímulo en momentos clave de este proceso.

Finalmente, quiero agradecer a todas las personas que participaron en este estudio, sin su colaboración, este trabajo no habría sido posible.

En resumen, a cada una de las personas que contribuyeron de alguna manera en este proyecto, mi más sincero agradecimiento. Sus esfuerzos han dejado una huella indeleble en este trabajo y en mi crecimiento personal y académico.

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 15 |
| 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 17 |
| 1.1 Contextualización | 17 |
| 1.2 Antecedentes del problema | 20 |
| 1.3 Pregunta de investigación | 22 |
| 1.4 Preguntas asociadas | 22 |
| 1.5 Objetivo general | 22 |
| 1.6 Objetivos específicos | 22 |
| 1.7 Justificación | 22 |
| 2. MARCO TEÓRICO | 25 |
| 2.1 Liderazgo Directivo. | 25 |
| 2.2 Rol directivo..... | 27 |
| 2.3 Competencia Directiva. | 28 |
| 2.4 Práctica Directiva. | 33 |
| 2.4.1 Estándares Internacionales Para La Buena Dirección Educativa..... | 36 |
| 2.5 De las Competencias, Las Prácticas de Liderazgo y Las Prácticas Directivas. | 39 |
| 2.6 Dimensiones de las Prácticas directivas | 44 |
| 2.6.1 Visión estratégica y metas compartidas. | 45 |
| 2.6.2 Estrategias de enseñanza y aprendizaje..... | 47 |

| | |
|--|-----|
| | 7 |
| 2.6.3 Desarrollo profesional de los docentes..... | 48 |
| 2.6.4 Articulación e involucramiento de la comunidad. | 49 |
| 2.6.5 Mejora continua..... | 51 |
| 2.6.6 Funcionamiento o gestión de la institución educativa. | 53 |
| 3. MARCO POLÍTICO-LEGAL | 57 |
| 4. ESTADO DEL ARTE | 61 |
| 5. METODOLOGÍA | 70 |
| 5.1 Paradigma, Enfoque y Alcance Investigación | 70 |
| 5.2 Diseño de la Investigación | 71 |
| 5.3 Población y muestra | 72 |
| 5.4 Técnicas de Recolección de Datos | 73 |
| 5.4.1 Encuesta | 74 |
| 5.4.2 Entrevista Semiestructurada..... | 75 |
| 6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS | 79 |
| 6.1 Una visión cronológica de los significados atribuidos a las prácticas directivas. | 80 |
| 6.1.2 Después de cursar la MDGIE..... | 85 |
| 6.2 Transformaciones en las prácticas directivas | 106 |
| 6.2.1 Transformación en la práctica directiva visión estratégica. | 107 |
| 6.2.2 Transformación en la práctica directiva de procesos de enseñanza y aprendizaje. | 110 |
| 6.2.3 <i>Transformación en la práctica directiva desarrollo profesional de los docentes.</i> | 117 |

| | |
|--|-----|
| 6.2.4 <i>Transformación en la articulación e involucramiento de la comunidad.</i> | 121 |
| 6.2.6 <i>Transformación en la práctica directiva Funcionamiento de la Institución Educativa.</i> | 131 |
| 6.3 Convergencias y divergencias entre competencias y prácticas directivas. | 136 |
| 7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 155 |
| 8. OTROS TÓPICOS DE INVESTIGACIÓN | 166 |
| 9. LIMITACIONES DEL ESTUDIO. | 167 |
| REFERENCIAS | 168 |
| ANEXOS | 179 |

LISTA DE TABLAS

| | |
|----------------------|-----|
| Tabla 1 | 31 |
| Tabla 2 | 42 |
| Tabla 3 | 43 |
| Tabla 4 | 72 |
| Tabla 5 | 73 |
| Tabla 6 | 75 |
| Tabla 7 | 137 |
| Tabla 8 | 148 |
| Tabla 9 | 153 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 Prácticas directivas y sus dimensiones | 44 |
| Figura 2 Práctica directiva Visión estratégica y metas compartidas de los directivos docentes. 107 | 107 |
| Figura 3 Práctica directiva Visión estratégica y metas compartidas percibida por los Colaboradores..... | 109 |
| Figura 4 Práctica directiva Procesos de enseñanza y aprendizajes de los directivos docentes ... | 111 |
| Figura 5 Dinámica - Fomento de la investigación en la implementación de prácticas del directivo docente | 112 |
| Figura 6 Dinámica - Fomento de la investigación en la implementación de prácticas de los colaboradores | 112 |
| Figura 7. Práctica directiva de enseñanza y aprendizaje percibida por los colaboradores..... | 116 |
| Figura 8 Práctica directiva desarrollo profesional de los docentes percibido por los Colaboradores..... | 118 |
| Figura 9 Desarrollo profesional de los docentes percibida por los colaboradores..... | 120 |
| Figura 10 Práctica directiva Articulación e involucramiento de la comunidad de los directivos docentes..... | 121 |
| Figura 11 Articulación e involucramiento de la comunidad Colaboradores..... | 122 |
| Figura 12 Dinámica asociada a generar espacios de diálogo, participación y colaboración entre los miembros y estamentos de la comunidad educativa..... | 123 |
| Figura 13 Mejora Continua de los Directivos Docentes. | 127 |

| | |
|--|-----|
| Figura 14 Realizar seguimiento y evaluación a las estrategias y soluciones planteadas en un marco de participación y colaboración de los directivos docentes. | 129 |
| Figura 15 Práctica directiva de mejora continúa percibida por los Colaboradores..... | 130 |
| Figura 16 Funcionamiento de la institución educativa – Directivos docentes..... | 132 |
| Figura 17 Funcionamiento de la institución educativa – Colaboradores | 132 |
| Figura 18 Dinámica esencial del funcionamiento de la IE del directivo docente | 133 |
| Figura 19 Dinámica esencial del funcionamiento de la IE del directivo docente | 134 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo 1 Encuesta a Directivos docentes | 179 |
| Anexo 2. Encuesta a colaboradores..... | 198 |
| Anexo 3 Guion de Preguntas de Entrevista Semiestructurada | 212 |
| Anexo 4 Transcripción de Entrevistas semiestructuradas a Directivos docentes. | 214 |

RESUMEN

El presente estudio, titulado "SIGNIFICADOS Y TRANSFORMACIONES DE LAS PRÁCTICAS DIRECTIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE LAS REGIONES GUAJIRA Y HUILA DE LA MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS ", surge con el objetivo de investigar el impacto que ha tenido el cambio en el enfoque del rol directivo, pasando de un enfoque competencial a uno centrado en las prácticas directivas. Dado que es un tema novedoso en relación con los estudiantes de esta maestría de la Universidad de La Sabana, se buscó conocer las experiencias y perspectivas de los directivos docentes en formación a través de un diseño de investigación mixto transformativo concurrente (DISTRAC) combinando elementos de la teoría fundamentada para garantizar un análisis riguroso de los resultados. Se aplicaron encuestas y entrevistas semiestructuradas a todos los participantes, tanto directivos docentes como colaboradores. Esto permitió explorar y comprender los significados y las transformaciones experimentadas por los directivos durante su proceso de formación, a través de sus narrativas y descripciones. Los hallazgos revelaron que los directivos docentes se encuentran en un proceso de consolidación conceptual y relacional de las prácticas directivas, evidenciando cambios significativos en su forma de actuar y siendo percibidos de manera clara y relevante por los colaboradores en la institución educativa. Como resultado de esta investigación, se plantean recomendaciones relacionadas con aspectos del currículo de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, en línea con los objetivos establecidos. Estas recomendaciones buscan fortalecer y mejorar la formación de los directivos docentes, teniendo en cuenta los hallazgos y aprendizajes obtenidos en este estudio.

Palabras clave: Liderazgo directivo, Competencias directivas, Prácticas directivas, Percepción, Significados.

ABSTRACT

The present study, entitled "Meanings and Transformations of Directive Practices of Students in the master's Program in Educational Leadership and Management," aims to investigate the impact of the shift in the focus of the directive role, from a competency-based approach to one centered on directive practices. Given that it is a novel topic in relation to students in this master's program, the experiences and perspectives of aspiring educational leaders were sought through a mixed research design called DISTRIAC, combining elements of grounded theory to ensure a rigorous analysis of the results. Surveys and semi-structured interviews were conducted with all participants, including educational leaders and collaborators. This allowed for the exploration and understanding of the meanings and transformations experienced by educational leaders during their training, through their narratives and descriptions. The findings revealed that educational leaders are undergoing a process of conceptual and relational consolidation of directive practices, evidencing significant changes in their actions, and being perceived clearly and relevantly by collaborators in the educational institution. As a result of this research, recommendations related to aspects of the curriculum of the master's Program in Educational Leadership and Management are proposed, in line with the established objectives. These recommendations aim to strengthen and enhance the training of educational leaders, considering the findings and lessons learned from this study.

Keywords: Directive leadership, Directive competencies, Directive practices, Perception, Meanings.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se fundamenta en el contexto de un cambio de paradigma reciente que ha puesto énfasis en el fortalecimiento de prácticas directivas en lugar de un enfoque tradicional centrado en competencias directivas. En consonancia con este cambio, resulta pertinente y relevante llevar a cabo una investigación que profundice en la comprensión de significados y descripciones de las prácticas directivas y sus dimensiones por parte de los estudiantes en formación de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas.

En este sentido y atendiendo a las nuevas tendencias de formación directiva se planteó el objetivo del presente estudio orientado a identificar las transformaciones experimentadas por los directivos docentes en formación de la Maestría respecto a las prácticas directivas, en primera instancia se logró identificar los significados que atribuían los directivos docentes a prácticas directivas, se reconocieron las prácticas que tuvieron mayor cambio y transformación, así como la percepción de los colaboradores frente al desarrollo de las prácticas directivas y se lograron describir las convergencias y divergencias que relacionaban los directivos docentes a prácticas y competencias directivas.

En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, se aborda la contextualización y antecedentes, en el mismo capítulo se incluyen la pregunta de investigación, las preguntas asociadas, el objetivo general y específicos, culminando con la justificación del presente estudio.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico utilizado para abordar el tema de investigación profundizando en los fundamentos conceptuales claves del estudio. Esto implicó examinar las corrientes teóricas más relevantes relacionadas con cada constructo, aproximándose a una posible definición y orientación conceptual para el estudio en cuestión. En el tercer capítulo se analiza el marco político-legal que contextualiza el estudio y se exploran las regulaciones y normativas relevantes del directivo docente. En el cuarto capítulo se realiza un análisis del estado del arte enmarcando los avances más destacados a nivel nacional e internacional relacionadas con las competencias y prácticas educativas que fortalecen el liderazgo escolar.

En el quinto capítulo se aborda la metodología de investigación utilizada en este estudio, se propone el paradigma, enfoque y alcance de investigación, así mismo el diseño, la población y muestra de participantes, junto con las técnicas de recolección de datos utilizadas en la presente investigación en relación con los objetivos específicos. Así mismo, se amplía sobre las categorías de análisis propuestas en el presente estudio. En el sexto capítulo se presenta el análisis y discusión de resultados por objetivo planteado y en el orden en que se propusieron.

En el séptimo capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones derivadas del análisis realizado en el presente estudio, en consonancia con el objetivo establecido. Además, se proponen posibles temas de investigación basados en las conclusiones y resultados obtenidos, así como en la reflexión sobre el impacto y la coherencia del currículo de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de La Sabana.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Contextualización

Desde sus inicios la Universidad de La Sabana, institución educativa de carácter privada ubicada en Chía, Colombia, fundada en agosto de 1979, promueve a través de en su Proyecto Educativo Institucional el respeto a la dignidad trascendente de la persona humana en un ambiente de libertad responsable, propicia el perfeccionamiento integral de todos los miembros de la comunidad universitaria, con una atención personalizada y un ejercicio académico creativo, riguroso e interdisciplinario, destaca además la apertura a toda persona con las condiciones para la educación superior que desee acudir a la Universidad para prepararse con competencia profesional buscando y promoviendo siempre la formación integral de todos los miembros de la comunidad universitaria.

Como propuesta educativa con una sólida visión antropológica del ser humano se ha caracterizado por una propuesta educativa orientada al desarrollo humano a través de la búsqueda, descubrimiento, comunicación y conservación de la verdad desde una visión cristiana del ser humano y del mundo. Uno de sus mayores propósitos es la conformación de una comunidad de investigación con alto rigor científico, la consolidación académica de la Universidad, la generación y proyección del conocimiento para estimular la autonomía, aportar a la solución creativa e innovadora de problemas de diversa índole desde la integración de diversas líneas de conocimiento, el desarrollo de programas que estimulen la investigación, y la consolidación de redes para el desarrollo de programas y líneas de proyecto interinstitucionales e intersectoriales a nivel nacional e internacional para responder a las demandas de la sociedad actual (Proyecto Educativo Institucional, s.f).

Desde su creación en 1979, la Facultad de Educación, se ha caracterizado por la formación de docentes, directivos docentes y agentes involucrados en la acción educativa desde las dimensiones política, social e institucional con el fin, en consonancia con PEI, la generación de conocimiento y la formación y cualificación de profesionales que contribuyan a la transformación de nuestra realidad socioeducativa. En este sentido, la Facultad de Educación, se caracteriza por brindar una formación de docentes, directivos y agentes involucrados en la acción educativa la generación y proyección del conocimiento para estimular la autonomía, aportar a la solución creativa e innovadora de problemas de diversa índole desde la integración de diversas líneas de conocimiento, el desarrollo de programas a través de la investigación, y la consolidación de redes para el desarrollo de programas y líneas de proyecto interinstitucionales e intersectoriales a nivel nacional e internacional para responder a dichas demandas (Proyecto Educativo Institucional, s.f).

En el año 2005, la Facultad de Educación, consciente de la necesidad de concebir un programa para la formación de directivos en el ámbito nacional con una visión antropológica de las organizaciones escolares

crea el programa de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas (en adelante MDGIE) a inicios de 2007 con el fin de brindar oferta educativa de formación directiva avanzada en la cual la persona humana fuese el centro de la tarea educativa y el “fortalecimiento del rol directivo en los diversos contextos educativos. Por tanto, promueve la formación integral de directivos educativos que tengan una concepción antropológica de las organizaciones, de manera que contribuyan a la calidad de la educación y al desarrollo social de la región y el país.” (PEP, p. 20, 2020). En el año 2008, su primera cohorte con estudiantes en su mayoría vinculados al sector privado inicia sus estudios con el objetivo de cualificar y fortalecer sus habilidades directivas. En la actualidad, el programa “ha titulado a 409 directivos de instituciones educativas (según datos de Registro Académico hasta el 2022-1), quienes provienen de los diferentes ámbitos de la gestión en los diversos niveles y sectores de la educación en Colombia.” (Informe de Autoevaluación con fines de acreditación Nacional – CNA, Facultad de Educación, Universidad de la Sabana, 2021)

De esta manera cumpliendo con su misión y con el fin de consolidar la formación de los directivos docentes del sector oficial, el año 2013 la Secretaría de Educación Distrital (SED) estableció un convenio con la Universidad de la Sabana para que directivos docentes de la SED accedieran a este programa avanzado de formación directiva, hasta el año 2016 cuando finaliza dicho convenio.

Como una propuesta educativa innovadora, con inspiración humanista y en búsqueda del perfeccionamiento humano, se han realizado ajustes curriculares bajo los principios de la Universidad y de acuerdo con las tendencias educativas actuales en formación de directivos para mejorar la oferta educativa, fortalecer el programa y proyectarlo como el único programa que reconoce la importancia del liderazgo directivo para garantizar la calidad educativa.

De esta manera y gracias a los procesos de Autoevaluación, coherencia curricular y reflexión al interior del programa, se han implementado acciones de mejora como la implementación de la línea de Profundización en Liderazgo y Coaching, la modalidad de investigación y profundización en investigación, la asignatura electiva para dar mayor flexibilidad e interdisciplinariedad al currículo y la actualización de los perfiles del programa dando respuesta a las necesidades formativas del entorno a nivel nacional y regional. En la actualidad, el perfil del egresado del programa de MDGIE enuncia que el directivo que se ha formado en el programa es un experto en la alta dirección con una sólida formación ética, con competencias directivas e investigativas y con habilidades para la evaluación de las necesidades de su institución o programa facultado para aplicar y/o crear prácticas efectivas para las áreas de la gestión institucional.

En respuesta a las necesidades del contexto, es un directivo que ejerce su liderazgo para contribuir al crecimiento personal y profesional de su equipo de trabajo, al desarrollo de competencias socioemocionales de los integrantes de su institución y a la calidad de la educación. (PEP, 2020, p. 22).

Así mismo, el ejercicio de coherencia curricular conlleva cambios en las competencias generales y específicas del programa como son:

1. Construir e implementar una visión estratégica compartida por la comunidad vinculada al proyecto o programa educativo para contribuir a la calidad en el propósito de formar personas, aprovechando al máximo el talento humano y los recursos disponibles.
2. Gestionar proyectos y programas educativos para garantizar su desarrollo efectivo y su calidad mediante la participación de la comunidad académica y su entorno.
3. Liderar las áreas académica, pedagógica, administrativa y comunitaria de su institución o programa para la mejora y calidad de estos a partir de la fundamentación estratégica de las decisiones.
4. Desarrollar las capacidades de las personas de su equipo de trabajo para que puedan desplegar su mayor potencial en la organización educativa a través de buenas prácticas para la gestión del talento humano y desde un liderazgo inspirador.
5. Analizar las problemáticas de las instituciones educativas para proponer soluciones a partir de la investigación básica y aplicada. (Universidad de La Sabana, MDGIE PEP, 2020, pp. 32).

Por otro lado, para responder a las necesidades de formación en cuanto a investigación, la MDGIE propende por el desarrollo de dichas competencias en sus egresados y participa de las iniciativas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional para generar conocimientos y estrategias de formación y desarrollo profesional y personal de los directivos docentes del país. Es por esta razón que la Facultad de Educación lidera tres iniciativas de cualificación para el mejoramiento de la práctica directiva: la Red de Rectores Sabana Centro, la Mesa de Liderazgo Escolar, y la Cátedra de Rectores que Aprenden Juntos.

En primer lugar, la Red de Rectores de Sabana Centro, se convierte en un pilar para la planeación estratégica que apoya el análisis de las políticas públicas sobre el liderazgo entre otros temas, la formación académica de los directivos y la proyección social de las instituciones educativas que la conforman. En segunda instancia, la Cátedra de Rectores que Aprenden Juntos como espacio académico creado desde la MDGIE, fomenta el compartir de las experiencias significativas que emergen de los rectores o galardonados al Premio Compartir al Rector con el fin de generar nuevas prácticas directivas y docentes. Por último, desde 2018, la Universidad de la Sabana, junto con otras la Universidad de la Salle, Pontificia Javeriana, Tadeo Lozano; y las fundaciones Empresarios por la Educación, Compartir, Alquería Cavelier, el British Council y el Ministerio de Educación Nacional han trabajado mancomunadamente en la creación e implementación de políticas públicas relacionadas con la formación de directivos teniendo en cuenta el contexto de cada uno de los directivos docentes y sus contextos con el fin de llegar a consensos sobre lo que representa una eficaz dirección escolar en Colombia.

Actualmente el programa de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas hace parte del proyecto de regionalización, junto con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), y amplió su oferta a los departamentos de La Guajira, Huila y César en la misma modalidad ofrecida en Chía. En la actualidad, los estudiantes de la Convocatoria para la formación de capital humano de alto nivel para las regiones – docentes de establecimientos educativos oficiales de la Guajira (convocatoria número 820 y 837) se encuentran culminando el cuarto ciclo, y los estudiantes de la Convocatoria para la *Formación de Capital Humano de Alto Nivel para las Regiones – Docentes* de establecimientos educativos oficiales del Huila (convocatoria número 864) se encuentran cursando el tercer ciclo, al igual que los directivos que hacen parte de la convocatoria de formación de alto nivel en el Departamento de La Guajira.

1.2 Antecedentes del problema

La creciente valoración en la política educativa alrededor del mundo centrada en el desarrollo profesional del directivo es notoria, es reconocido como actor clave que garantiza y promueve el desarrollo social de la escuela en un mundo cambiante y dinámico (MEN, 2008; Pozner, 2005) teniendo en cuenta las tendencias internacionales de la formación del directivo docente, países como Chile, España, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Inglaterra han aportado elementos claves para el fortalecimiento del directivo a través de estrategias como la creación de marcos para el buen desempeño que tienen como objetivo ser una guía y herramienta para fortalecer el rol del directivo en las escuelas.

De acuerdo con lo anterior, importantes avances en las conceptualizaciones teóricas y hallazgos de investigación del desarrollo profesional del directivo escolar dan cuenta que para el directivo ya no sólo es fundamental poseer habilidades, aptitudes y competencias, sino que también, estas deben contextualizarse y ser evidentes a través de acciones concretas, denominadas: prácticas directivas (Uribe y Celis, 2012; Leithwood & et al. 2011). Esta perspectiva desafía nuevas visiones tradicionales sobre el liderazgo directivo, porque ya no se basa en los atributos de los individuos ni se enfoca en la relación diádica entre líderes y colaboradores si no en las prácticas reales que están sucediendo en el contexto escolar como lo señala Carroll & et al. (2008). Los marcos del desempeño directivo propuestos por diferentes países se encuentran planteados sobre dos pilares: el primero desde un perfil competitivo (dirigido a competencias y desarrollo del liderazgo) y el segundo hacia las prácticas directivas.

De esta manera, las prácticas directivas empiezan a cobrar importancia y a constituirse como un eje fundamental del directivo, siendo estas, las que mayor incidencia tienen en el desarrollo y consecución de objetivos de una escuela, dichas acciones o conjunto de actividades ejercidas por una persona o grupo de personas en función de circunstancias particulares en que se encuentran y con expectativas de resultados compartidos garantizan un mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood, 2011).

Para el caso colombiano, el Ministerio de Educación Nacional recientemente ha centrado su mirada y visión estratégica en el liderazgo directivo como lo sugieren las investigaciones a nivel internacional movilizand o esfuerzos y alianzas de actores públicos y privados para favorecer el liderazgo directivo en el país. Durante las última s décadas organizaciones como el British Council, Fundación Nutresa, la Fundación Empresarios por la Educación, la Fundación Alquería Cavelier, entre otras han desarrollado estrategias de formación y reflexión acerca del liderazgo y su incidencia en el mejoramiento de la calidad de la educación, como la evaluación del Programa Rectores Líderes Transformadores de la Fundación Empresarios por la Educación adelantada por la Universidad de los Andes en 2018, en la cual se confirma su impacto positivo en las dimensiones de gestión directiva, pedagógica y comunitaria, la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes (EdLDD) con el fin de promover el desarrollo personal y profesional de los directivos docentes por medio del fortalecimiento de sus prácticas de liderazgo de directivos docentes rurales y urbanos, coordinadores y supervisores, y la elaboración del Acuerdo Nacional para el Fortalecimiento del Liderazgo Escolar de la Mesa de Liderazgo Escolar (2021) (en adelante ANFLEPD) , que buscan fortalecer el rol directivo a nivel nacional y la mejora continua en el sistema educativo colombiano.

Para la MDGIE y la Facultad de Educación, que han participado de estas iniciativas del Ministerio de Educación Nacional y han apoyado el proceso de formación de los directivos docentes por medio de dichas iniciativas, es pertinente y relevante adelantar estudios que den cuenta sobre la comprensión de las prácticas directivas y sus dimensiones por parte de los estudiantes que cursan la Maestría dado que en ejercicios como la Autoevaluación 2018-2020 de la MDGIE en su proceso de revisión de coherencia curricular en la cual se tuvieron en cuenta las tendencias de países latinoamericanos y nacionales aún no es explícito que el programa de formación aborde las prácticas directivas en su currículo lo que supone un reto para un nuevo ejercicio de coherencia curricular a incluir dentro del programa las prácticas directivas para abordarlas, promoverlas y responder a las necesidades de formación directiva actuales. De acuerdo con el reciente documento de Autoevaluación Institucional de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas (2021), uno de los factores diferenciadores del programa es el desarrollo de habilidades y prácticas directivas pertinentes con la política educativa como lo enuncia González (2002) en su estudio. Es por esta razón que es importante identificar la comprensión que tienen los estudiantes de la MDGIE acerca de los significados y transformaciones de sus *prácticas directivas* y sus dimensiones, las divergencias y convergencias entre las competencias y las prácticas directivas y cuál ha sido el impacto o la posible transformación de estas, a partir de la formación recibida, en este caso de los directivos docentes participantes en la extensión Guajira y Huila. De lo anterior surgen la siguiente pregunta de investigación:

1.3 Pregunta de investigación

¿Cuáles son las percepciones que manifiestan los directivos docentes estudiantes de las regiones Guajira y Huila de la Maestría de Dirección y Gestión de Instituciones Educativas y sus equipos directivos sobre la apropiación y el fortalecimiento de sus prácticas directivas?

1.4 Preguntas asociadas

1. ¿Se han transformado las prácticas directivas de los directivos docentes que se encuentran culminando la maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas en la región Guajira y Huila?
2. ¿Qué identifican los directivos docentes como prácticas directivas de su propio quehacer?
3. ¿Qué distinciones hacen los directivos docentes sobre competencias y prácticas directivas?

1.5 Objetivo general

Analizar las transformaciones de las prácticas directivas manifestadas por los directivos en formación y sus equipos directivos.

1.6 Objetivos específicos

1. Identificar las percepciones y creencias que tienen los directivos docentes que cursan la MDGIE de las regiones Guajira y Huila sobre sus prácticas directivas antes y después de la culminación de su proceso de formación.
2. Describir los significados que asignan los directivos estudiantes de las regiones Guajira y Huila que cursan la MDGIE y sus equipos a las prácticas directivas.
3. Reconocer convergencias y divergencias entre prácticas y competencias directivas a partir de las percepciones y descripciones de los directivos docentes participantes.

1.7 Justificación

La relación entre competencias directivas, habilidades directivas y prácticas de liderazgo y el líder directivo ha sido explorada en diversos países del mundo lo cual ha favorecido la construcción de políticas de formación de directivos escolares y la elaboración de marcos de estándares de liderazgo directivo que orientan la gestión directiva para el mejoramiento de la calidad educativa. Hasta el momento, en países como Australia, Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, España, Chile, han centrado sus esfuerzos en la creación de estándares de excelencia que describen las características de los líderes efectivos, las organizaciones efectivas, los rasgos de la identidad directiva escolar y un lenguaje consensuado de las prácticas y el desarrollo profesionales requerido de los directivos. Sin embargo, la potencia de estos estándares y marcos de liderazgo directivo han marcado un camino en las necesidades de desarrollo directivo

y fijado unas expectativas de la calidad y efectividad del liderazgo escolar; sin embargo, existe poca investigación acerca de las transformaciones que a partir de estos estándares o los planes de formación directiva tienen en sus prácticas directivas.

Por lo cual, es un objetivo determinar los significados y transformaciones que los estudiantes de la Maestría brindan a este reciente término y sus dimensiones gracias a su proceso de formación directiva ya que como Bolívar (2012) expone los líderes exitosos se definen por las buenas prácticas que realizan (no por modelos “inmateriales”) que tienen unos impactos en la mejora de la escuela. En este sentido, esta investigación es conveniente dado que de acuerdo con la nota técnica *El Liderazgo Directivo: Una Apuesta Por La Calidad De La Educación En Colombia* del Ministerio de Educación de mayo de 2022, Colombia tiene un reto en materia de investigación en torno al liderazgo directivo y escolar “Se encuentran muy pocas investigaciones que recojan evidencia sobre lo que acontece en la formación, evaluación, incentivos, políticas, salud socioemocional de los directivos y sus impactos en sus prácticas de liderazgo y en su gestión educativa “ (MEN, 2022, p.59).

Aunque la mayoría de los esfuerzos desarrollados hasta el momento han brindado orientaciones y una comprensión acerca de la concepción del liderazgo escolar, las prácticas de liderazgo, y estrategias de formación de los directivos, el reciente ANFLEPD (2021) recalca la importancia del “diálogo reflexivo sobre el liderazgo escolar y las prácticas directivas encaminadas a fortalecer los aprendizajes escolares y las instituciones educativas en Colombia” (Mesa de Liderazgo Escolar, 2021). Es por esto, que es una necesidad contextualizar las prácticas directivas como elemento clave en el que hacer directivo y determinar la comprensión de las prácticas directivas por parte de los directivos docentes en el país, para generar conocimiento, sistematizar y compartirlo con el fin de favorecer la calidad en la educación a partir de la reflexión y la retroalimentación de las prácticas directivas de los directivos docentes, así como evaluar el impacto de programas de formación como MDGIE en el fortalecimiento, apropiación y transformación de las mismas.

En consecuencia, uno de los criterios que con mayor fuerza justifican la presente investigación es la necesidad de conocer desde las voces y las percepciones sobre los significados y transformaciones de las prácticas directivas de los directivos docentes participantes de la extensión Guajira y Huila para conocer información clave acerca de las posibles reflexiones acerca del desarrollo personal y profesional, de sus prácticas directivas y los posibles efectos que la formación recibida en la Maestría ha tenido en la transformación de las mismas. Por esta razón, es posible afirmar que el presente estudio tendrá un valor teórico en tanto se pretende generar reflexiones sobre los posibles vacíos en las prácticas directivas y la conceptualización de estas, para apalancar la circulación, apropiación social colectivo de las prácticas

directivas y la generación de nuevo conocimiento válido científicamente y a la vez implicaciones prácticas sobre el concepto abordado en la presente investigación.

Este estudio a su vez pretende ser un punto para formular acciones de mejora y reflexión en la Autoevaluación Institucional del Programa de la MDGIE y en el Proyecto Educativo del Programa y así continuar consolidando el programa de la Maestría como la mejor propuesta en formación avanzada para directivos docentes.

2. MARCO TEÓRICO

Con el tema de investigación delimitado y de acuerdo con los hallazgos del reporte emitido por la Fundación Empresarios por la Educación (2021), corresponde definir el marco teórico que nos permitirá explorar el problema de investigación planteado. A partir de la pregunta de investigación, se determinan los siguientes constructos relevantes para el desarrollo de esta investigación: liderazgo directivo, rol directivo, competencias, prácticas de liderazgo, prácticas directivas, dimensiones de las prácticas directivas.

2.1 Liderazgo Directivo.

El liderazgo directivo se ha constituido en las últimas décadas en una línea de investigación estratégica a nivel internacional y regional dada la relevancia que diversos estudios muestran sobre su incidencia en la eficiencia en la gestión institucional y el mejoramiento de las instituciones educativas. Es así como se ha identificado una correlación entre el éxito de una institución educativa depende y el liderazgo que ejerce el directivo en función de esta para promover la enseñanza, el aprendizaje y la convivencia escolar.

La noción del liderazgo directivo como “el segundo factor extraescolar” de mayor trascendencia (Leithwood et al. 2006; Barber & Mourshed, 2007; Unesco, 2015, citados en MEN, 2021) para la mejora de la calidad educativa indica que su presencia no sólo es trascendental para motivar los cambios en la institución educativa y sostenerlos sino también para obtener los resultados deseados. El concepto de liderazgo directivo se entiende como el conjunto de prácticas que desarrollan todos los directivos en un establecimiento educativo en el que colaboradores y comunidad educativa comparten una misión y sentido de la institución, a su vez, influye y moviliza el actuar de los miembros de la comunidad hacia un objetivo común encaminándolos de la mejor manera posible. (FEXE; OEI, 2020).

Al respecto, varios autores añaden que la influencia que se ejerce en el liderazgo directivo es trascendental para establecer metas claras y motivación para lograrlas, hay elementos propios dentro del liderazgo pero diversos que influyen en el ejercicio de este, sin embargo, lo propio del liderazgo directivo se centra en fijar acuerdos claros, amplios y propios a un objetivo de la organización educativa, para hacer lo necesario, promoviendo y apoyando a las personas para encaminarlas a dicha ruta. (Leithwood & Et al. 2006, p. 11). De acuerdo con Anderson (2010), el mejoramiento escolar depende en gran medida de qué tanto se ha fortalecido el liderazgo escolar en el sistema educativo observable en las prácticas de liderazgo que los directivos docentes ejercen con el fin de influenciar y motivar a la comunidad educativa.

Entonces, reconocer que el liderazgo directivo tiene múltiples maneras de ejercerse, requiere abordar los estilos de este y la apropiación que cada líder desarrolla en la praxis. En diversos estudios, se han propuesto diferentes enfoques de liderazgo directivo como el estratégico, situacional, pedagógico

transformacional, distribuido, entre otros: sin embargo, de acuerdo con Bolívar (2010) aquellos que han demostrado un mayor impacto en la mejora de las escuelas y su transformación, se vinculan con el liderazgo transformacional, pedagógico y distribuido, los cuales potencian un mejor desempeño y aprendizaje de los estudiantes y también, inciden en el de los docentes y demás miembros de la comunidad educativa que confluyen en la institución.

En primer lugar, el liderazgo transformacional tiene su origen en 1978 con Burns, centrado en las investigaciones adelantadas en la forma cómo los líderes motivaban a su equipo de trabajo más allá de los intereses personales, y enfocados hacia los objetivos propios de la organización. Este tipo de liderazgo se centra en los valores, emociones de sus seguidores, valores y propósitos morales al interior de la organización, es decir, que las relaciones que se establecen entre los miembros se priorizan para cumplir con el desarrollo personal y profesional dentro de la cultura organizacional.

De acuerdo con Leithwood et al. (2006) este tipo de liderazgo fomenta prácticas directivas orientadas a crear visión y metas para la escuela, brindar desarrollo intelectual, ofrecer apoyo personalizado, impulsar estructuras de toma de decisiones y modelar prácticas y valores profesionales, entonces, todos los actores de la comunidad educativa se involucran e introducen cambios sostenidos, complejos y dinámicos capaces de mejorar, comprender e incidir y transformar las condiciones de las organizaciones educativas de la cultura escolar y de su comunidad en general (FEXE; OEI, 2020; Hopkins, 2001).

El aprendizaje organizacional precisa que el aprendizaje tiene lugar en esferas colectivas y no individuales, por esto se promueve una cultura de colaboración, coordinación y planificación de la distribución del liderazgo, en cuanto al conocimiento distribuido se plantea que los diferentes recursos de capacidad existen no solo en los individuos, sino también en los artefactos técnicos y físicos con que ellos interactúan en la organización, en cuanto a la complejidad de la ciencia plantea que en la era del conocimiento el liderazgo debe trascender de lo individual, teniendo una visión de la organización como un sistema complejo y adaptativo, que permita la creación de conocimiento, y en cuanto al liderazgo de alta participación propone la mayor participación posible de los miembros de la organización, aumentado entonces su productividad.

Las comprensiones de la importancia del liderazgo directivo han sido abordadas por numerosos investigadores que concluyen que los efectos de las decisiones y acciones que ejerce el directivo docente sobre su escuela son fundamentales para el éxito de esta, por tal razón es el directivo el dinamizador en el fortalecimiento de las capacidades de su comunidad, respondiendo al contexto inmediato y a la forma en que los líderes desarrollan sus prácticas directivas (Leithwood et al. 2006).

Para la presente investigación como lo propone el ANFLEPD (2021) los estilos de liderazgo son enfoques prácticos que surgen de teorías fundamentales y buscan abordar la relevancia, la eficacia y el

fortalecimiento del liderazgo. En este caso, los enfoques del liderazgo distributivo, pedagógico y transformacional serán claves en el desarrollo de la investigación.

2.2 Rol directivo.

El rol directivo es polisémico desde la perspectiva conceptual. Una aproximación consiste en entender este rol como el que ejerce la dirección de la institución y el liderazgo directivo. A nivel nacional, su función principal se centra en la dirección, planificación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas para liderar y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Los directivos son responsables del funcionamiento de la organización escolar según lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008).

Es así como Bolívar (2010) identifica que, en los diferentes sistemas educativos del mundo, la dirección escolar y el liderazgo educativo son dos factores claves que apuntan a la educación de calidad y del funcionamiento y organización de las instituciones educativas, reconociendo que, el directivo debe pasar de una dirección limitada a la conducción del liderazgo educativo como factor principal para impactar en la mejora de la educación en conjunto con su comunidad.

Según Pozner (2005), el rol directivo implica proponer e impulsar innovaciones y cualidades, así como tomar decisiones que involucren a los actores de la institución escolar, como directivos, docentes y supervisores. En este sentido, se busca crear espacios de toma de decisiones que promuevan el desarrollo de aprendizajes significativos y potentes para los estudiantes y su comunidad. La transformación de la escuela y la búsqueda de una educación de calidad están directamente relacionada con las oportunidades que el directivo brinda en su establecimiento. Según Pozner, el directivo no logrará resultados satisfactorios si se limita únicamente a la administración, sino que implica redefinir el sentido social en el que se enfoca en la construcción de metas compartidas, la implementación de proyectos para resolver problemáticas educativas y la atención al contexto humano inmediato.

En concordancia con lo anterior, Reezigt y Creemers (2005) exponen que el rol del directivo está llamado a asegurar principalmente el aprendizaje continuo de los miembros de su comunidad, en el caso de los docentes debe asegurar unas buenas prácticas pedagógicas que propendan por la excelencia educativa y en los estudiantes los aprendizajes propuestos por los docentes, en relación con esta visión, Cajiao (2014) afirma que el oficio del rector consiste en consolidar una comunidad humana orientada al aprendizaje común en un marco institucional.

De esta manera, en Colombia el MEN (2008) determina que el directivo docente debe poseer un conjunto de habilidades y competencias vinculadas a la gestión en cuatro áreas estratégicas para asegurar la calidad y mejoramiento de la institución educativa: gestión directiva, gestión académica, gestión

administrativa y financiera, gestión de la comunidad (Guía 34, MEN, 2008), de lo anterior, en la medida en que las competencias propuestas se evidencian en el desarrollo de las áreas de gestión contempladas en la guía 34 del MEN, un directivo docente tienen un buen nivel de desempeño.

Los directivos entonces, en sus múltiples tareas y formas, tienen un papel fundamental junto con los docentes y estudiantes en el logro de los objetivos de una institución educativa, siendo los más influyentes en el aprendizaje de la comunidad educativa, a través de sus funciones, competencias, habilidades y prácticas directivas. (REDUCA, 2017). El rol principal de un directivo consiste en liderar los aprendizajes de su comunidad articulado de una reflexión colectiva de su contexto y las necesidades específicas que surgen para la resolución de problemas.

Identificar al directivo como el encargado de liderar dinámicas educativas de la organización escolar, da cuenta que los cambios educativos no se sitúan al nivel micro de las aulas de clase, ni en el macro de las estructuras del sistema, sino en el nivel intermedio que son las condiciones organizativas de la institución escolar propiciadas por los directivos (Bolívar, 2012) que inevitablemente tendrán una incidencia en la enseñanza y el aprendizaje que ofrece la escuela. Por lo tanto, el rol de los directivos docentes debe comprenderse como la posibilidad que tienen las organizaciones educativas para construir y liderar todos los procesos que implican la gestión y la dirección en la búsqueda de una educación de calidad: desarrollar visiones e inspirar a su comunidad a cumplir el logro de objetivos estratégicos dando respuesta de las necesidades ante los retos y desafíos de un mundo globalizado.

Los directivos ejercen una influencia fundamental en los procesos de aprendizaje, funcionamiento y gestión de la organización educativa, reflejados en sus acciones de orientación, dirección, administración, coordinación, comunicación y planeación para el alcance de metas colectivas a través del reconocimiento del contexto de su institución y la construcción de un proyecto educativo institucional que atienda a las demandas de su entorno a través de la sinergia de las relaciones de cooperación recíproca que inspira y alienta. Los directivos, además de poner en marcha acciones que garanticen el aprendizaje velan por que se apliquen las leyes y políticas nacionales y regionales, se lleve a cabo con éxito la gestión directiva, pedagógica, académica, comunitaria, y administrativa y financiera dentro del marco de las normas que inciden en el mejoramiento institucional, personal y profesional de todos los miembros de la comunidad educativa. (Guía 34, MEN, 2008).

2.3 Competencia Directiva.

El término competencia surgió en Europa y Estados Unidos en 1920 a partir de las transformaciones económicas y sociales producto de los desarrollos tecnológicos, científicos y los cambios en los sistemas económicos y de producción industrial introducidos por Taylor como principio de eficiencia relacionado con las destrezas de los trabajadores en su contexto laboral.

A partir de esta innovación de la planeación de las actividades, habilidades y actitudes de los trabajadores, este constructo evoluciona como una corriente científica y una tecnología educativa que pretendía atender las necesidades de formación ligadas a los principios socioeconómicos de la época. En la década de 1970, el psicólogo estadounidense David McClelland enfocó este concepto en las características y habilidades requeridas para el desempeño efectivo en el contexto laboral que facilitan tener un dominio y conocimiento en un área específica. A partir de su teoría del logro y la motivación, se identifican las competencias técnicas, conceptual e interpersonal. Según esta teoría, tanto en el ámbito laboral como educativo, la competencia implica la formación tanto en conocimientos como en disposiciones actitudinales y socioafectivas para desempeñarse a nivel profesional. Es así como, emerge los términos *competency* para referirse a las características personales que se relacionan con un eficiente desempeño laboral (Boyatzis, 1982), y *competence* que alude a las habilidades o destrezas para ejecutar una tarea específica.

Según Pozner (2000), “ser competente supone la capacidad de ver, analizar e intervenir en un mundo complejo en el que se interrelacionan aspectos estrictamente técnicos con aspectos culturales, sociales, éticos, políticos y tecnológicos” (p. 24-25) y para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), competencia implica “la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2005, p. 3). A juicio de Pozner y de la OCDE, es imposible enlistar todas las competencias que permiten a un individuo encarar las diversas situaciones a lo largo de su vida. Sin embargo, como se organiza en el Documento Definición y selección de competencias clave- DeSeCo es posible agrupar competencias clave que contribuyen al desarrollo individual y a las sociedades, permiten afrontar los cambios inciertos y acelerados de nuestra época y resolver situaciones profesionales y para la vida.

En tanto, para la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación – UNESCO y el Informe Delors como “el desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos [...]. Consiste en la adquisición de conocimiento a través de la acción, resultado de una cultura de base sólida que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo” (Cecilia Braslavsky citada en la UNESCO, 2007). De esta manera, la competencia no sólo puede emplearse en el campo educativo como un referente curricular sino en el laboral para delimitar el campo de conocimientos, habilidades y actitudes para desempeñar una función y en la social como las que facilitan el desenvolvimiento de un ciudadano y su contribución para el bienestar colectivo y desarrollo de su sociedad.

En lo referente al directivo escolar, e Villa & Poblete (2007), exponen que el término relaciona con “un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (p.8) integradas en instrumentales,

interpersonales y sistémicas que propenden por la anticipación de situaciones problema y la planificación de acciones para introducir cambios para mejorar y crear sistemas. Así mismo, desde el enfoque socioformativo de Tobón (2008), las competencias se relacionan con “procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir)” (p.5). Es decir, un directivo escolar ha de exhibir efectividad en el desempeño de sus funciones con el fin de alcanzar unas metas y actuar con profesionalidad en la toma de decisiones para el alcance de las mismas. En otras palabras, las competencias directivas parten de una construcción social experiencial de aprendizajes directivos no sólo referidos a las tareas propias del cargo sino a la posibilidad de analizar y anticipar las situaciones sociales, éticas, políticas, tecnológicas y científicas que impactan la gestión directiva y que a su vez, impactan la capacidad de reflexionar, crear, innovar, tomar decisiones y establecer cursos de acción basadas en un alto nivel de profesionalización. P

Para Fullan (2001) y Leithwood *et al.* (2006) la competencia directiva se relaciona con la capacidad para movilizar e influir del líder educativo a las personas del contexto intra escolar y extraescolar para construir una visión compartida, promover la colaboración y una cultura de aprendizaje, establecer altas expectativas, mejorar el aprendizaje de los estudiantes, a la vez que se establece una mejora continua. Es decir, estas competencias adquieren significancia y relevancia cuando el directivo fomenta la construcción de una “escuela inteligente” que se esmera por aprender de sus propias experiencias, capaz de una mejora continua y constante y de adaptarse y anticiparse a las transformaciones sociales (Senge, 2004). Por otro lado, como lo afirma Bolívar (2011), las competencias directivas implican también recursos personales cognitivos y emocionales que se ponen en acción para alcanzar logros en el contexto institucional a través de la gestión directiva en un marco profesional y jurídico por medio del reconocimiento que supone el conocimiento y la experiencia para ejercer con autoridad un adecuado ejercicio de liderazgo escolar. Es por esta razón, que las competencias son susceptibles de ser aprendidas y desarrolladas por medio una formación que orientados al desarrollo de estos conocimientos y recursos personales que guíen la solución de problemas.

En el caso del Marco de Buen Desempeño Directivo del Perú (2014), la competencia directiva hace referencia a “(...) un saber hacer en cierto contexto, pues implica compromisos, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de unos fundamentos conceptuales y comprensión de la naturaleza moral y las consecuencias sociales de sus decisiones” (Ministerio de Educación, 2014). De manera similar, el MEN define una competencia como el “Conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socioafectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores.” (s.f, Ministerio de Educación Nacional). De acuerdo con la Guía No. 31 Guía Metodológica Evaluación Anual de Desempeño

Laboral de 2002 del Ministerio de Educación Nacional, una competencia se define como “característica intrínseca de un individuo (por lo tanto, no es directamente observable) que se manifiesta en su desempeño particular en contextos determinados.” (p. 13). Es decir, la competencia se refleja a través del desempeño laboral de sus funciones en el cual se involucra sus valores, motivaciones, intereses, conocimientos y habilidades. Por su naturaleza dinámica, las competencias se construyen, desarrollan y fortalecen a través de la praxis profesional y el aprendizaje.

En el caso del directivo docente, su desempeño laboral se evidencia a través de resultados y actuaciones intencionales observables y cuantificables, relacionados con sus responsabilidades profesionales, que a su vez se derivan del propósito de su cargo dentro de la institución y aportan al cumplimiento de los objetivos misionales y organizacionales (definidos por la institución en su Proyecto Educativo Institucional – PEI). (MEN, 2022, p. 13).

Estas competencias se encuentran divididas a su vez en competencias funcionales referidas a las responsabilidades y tareas encomendadas al directivo escolar de acuerdo con la normatividad vigente en tres de las áreas de gestión institucional y competencias comportamentales que incluyen valores, motivaciones, actitudes e intereses que se observan en el cumplimiento de las funciones (Ministerio de Educación Nacional, 2020):

Tabla 1

Competencias funcionales y competencias comportamentales

| Área de Gestión | Competencias funcionales | Competencias comportamentales |
|------------------------|--|--|
| Directiva | 1. Planeación y organización directiva. 2. Ejecución | 1. Liderazgo 2. Relaciones interpersonales y comunicación 3. Trabajo en equipo 4. Negociación y mediación 5. Compromiso social e institucional 6. Iniciativa 7. Orientación al logro |
| Académica | 8. Pedagógica y didáctica 9. Innovación y direccionamiento de procesos académicos | |
| Administrativa | 10. Administración de recursos 11. Gestión del talento humano | |
| Comunitaria | 12. Comunicación institucional 13. Interacción con la comunidad y el entorno | |

Nota: Tomado de Ministerio de Educación Nacional, 2002.

En estas definiciones conceptuales sobre competencia del directivo escolar se observa que el asunto adquiere una mayor relevancia, ya que se trata de una persona (directivo), quien, haciendo de sus competencias, habilidades y prácticas, logra influir en el mejoramiento en el aprendizaje de los docentes y alumnos y el crecimiento de la institución, así como el desarrollo de todas las personas que conforman la comunidad educativa con el fin de alcanzar el logro de metas educativas y de aprendizaje en la escuela y la construcción de relaciones humanas que favorezcan el bienestar de la comunidad.

Sin embargo, pensar que sólo desde los saberes y conocimientos técnicos se despliegan las competencias profesionales requeridas para influenciar a otros resulta una visión insuficiente ya que, de acuerdo con Serrano (2017), teniendo en cuenta que antes que ser directivo escolar, el directivo es una persona que dirige personas su capacidad de influencia se extiende a la realización personal de los miembros de la comunidad educativa. Por esta razón, el directivo escolar no sólo ha de contar con estos conocimientos

y saberes sino también con actitudes valores y virtudes que le permitan promover el perfeccionamiento y el desarrollo humano personal y de quienes este dirige, y además de cómo pone en contexto esos saberes y trasciende los saberes en acciones dentro de la organización educativa.

En este sentido, como lo Gorrochotegui y Ramírez (2012) reconocen que la ardua y compleja de la dirección escolar exige también el desarrollo de unas competencias directivas que del saber ser, saber conocer, saber hacer y saber vivir el directivo que faciliten su cuidado personal y organizacional en comportamientos característicos “ que se puede ver y medir, y que sirve para hacer la propia tarea de modo acabado, con calidad, al detalle y cumplir con los requisitos exigidos por la organización o comunidad a la que pertenecemos” (p.60) y fomente la reflexión y toma de conciencia para comprender el impacto de sus acciones y decisiones, su diario actuar en la institución educativa y su capacidad de autoconocimiento la cual se devela en acciones concretas en el ámbito educativo.

2.4 Práctica Directiva.

La conceptualización de práctica directiva se remonta a los estudios empíricos de Henry Mintzberg (1973), quien identificó las características del trabajo directivo y los roles que el directivo desempeña centrada en lo que el directivo hace y debería hacer. Esta definición del rol directivo aún vigente demuestra que los estudios de Hall, Mackay y Morgan (1986) en el Reino Unido desarrollan tareas complejas fragmentadas durante su jornada laboral incluyendo la enseñanza en el aula. Por otro lado, Gimeno (2013), concuerda con que las prácticas directivas están enmarcadas en las funciones que el directivo desempeña. Según Barrientos, Silva y Antúnez (2016), se definen como “el conjunto de comportamientos orientados a la concreción de la promoción de la participación de las familias y la comunidad en la escuela.” (p. 152). Es decir, que la práctica directiva implica el “qué”, “cómo”, “para qué” y “dónde” con una intencionalidad conectada con la gestión directiva para generar conocimientos en el directivo.

La definición conceptual de “práctica “refiere a diferentes acepciones dependiendo del contexto y la situación. En general y de acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española esta es definida como la aplicación de un conocimiento o la manera de hacer algo, a una destreza adquirida a través del ejercicio habitual de acuerdo con algunas normas. En el campo educativo, para Fierro et al. (2008), la práctica docente se refiere a “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso” (p. 21).

En esta concepción tanto alumnos como maestros son sujetos intervinientes e interactivos en el proceso de enseñanza aprendizaje dando un nuevo significado en el contexto. Desde el punto de vista de Carr (1996), la práctica educativa ocurre de manera consciente en los docentes y de manera intencionada de acuerdo con los esquemas mentales y las experiencias de los docentes en un contexto social con el fin de resolver situaciones problemáticas cotidianas y sin excluir a la teoría y si por el contrario haciendo de la

misma una orientación para la práctica misma y su transformación. Es así como la distinción de oposición entre teoría y práctica educativa carece de sustento ya que tanto teoría como práctica son a su vez dependientes e independientes en la aplicación del conocimiento. En este sentido, la práctica es una actividad cognoscente en la cual se retoma pensamiento, el conocimiento y la acción con el propósito de alcanzar un fin en el cual se interrelacionan elementos intuitivos y racionales para transformar la práctica misma desde la experiencia profesional.

De acuerdo con Pogy (2001), los directivos interpretan sus experiencias a partir de sus creencias, conocimientos y teorías existentes. En relación con la definición operativa de práctica directiva, la autora reconoce que estas derivan del “conocimiento proposicional académico (teorías y marcos de referencia producidos sobre la pedagogía y la didáctica) y su conocimiento práctico. Para Schön (como se cita en Pogy, 2001), las prácticas directivas hacen referencia a las actuaciones de los directivos en diversas situaciones profesionales. Este conocimiento práctico, por su naturaleza individual y personal, se enmarca en algún tipo de generalización sobre lo que hacen y como en situaciones concretas (reglas de la práctica), los principios que orientan su actuar (principios prácticos) y la mezcla de sus creencias, valores, sentimientos con relación a su experiencia, conocimiento teórico y cultura escolar (representaciones imaginarias) en las cuales actúa e interactúa el directivo.

Según Leithwood (2012), las prácticas directivas se pueden definir como “el conjunto de actividades ejercidas por una persona o grupo de personas, en función de las circunstancias particulares en que se encuentran y con expectativas de resultados compartidos” (p.5). El desarrollo de la práctica directiva requiere de tres tipos de conocimiento: conocimiento práctico, en práctica y acerca de la práctica. El primero hace referencia a la normatividad, las definiciones emergentes de las investigaciones y el tradicional. El segundo se entiende como el que se integra con la experiencia y el actuar directivo, y el último, se relaciona con el proceso reflexivo acerca de las mismas (Simkins, 2005).

En el trabajo cotidiano el concepto de prácticas directivas y las prácticas de liderazgo escolar son en ocasiones usados sin diferencia alguna, pero se debe tener en cuenta que si bien, el liderazgo es fundamental para el ejercicio directivo no toda práctica de liderazgo se traduce en una práctica directiva. En este sentido y en concordancia con el ANFLEPD (2021), las prácticas de liderazgo se refieren a la capacidad de inspirar e influir al equipo de trabajo al alcance de logros y metas educativas (Leithwood y Jantzi, 2000) en tanto las prácticas directivas se relacionan con “las acciones que emprende el directivo y su equipo para mejorar los aprendizajes y el bienestar de los estudiantes.” (p. 17).

En este orden de ideas, las prácticas de liderazgo están contenidas y son complementarias para ejercer las prácticas directivas y no toda acción directiva representa una práctica de liderazgo. Desde esta propuesta más reciente en el contexto educativo y de liderazgo escolar nacional, las prácticas directivas

tienen un mayor impacto e incidencia en el aprendizaje de los estudiantes y por tanto en el mejoramiento de la calidad de la educación. Ahora bien, la práctica educativa no sólo incluye la práctica docente que influye y transforma la pedagogía y la acción de la enseñanza, sino que incluye la acción directiva en la gestión de las instituciones educativas. Desde ese campo de gestión, la dirección escolar también cuenta con una conceptualización reciente de práctica que se relaciona con la tarea directiva del directivo docente y con la gestión directiva misma. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2008), la gestión institucional abarca varias áreas y procesos de gestión que están orientados por el Rector o Directivo Docente: la gestión directiva, académica, administrativa y financiera y de la comunidad.

Estas áreas de gestión directiva a su vez se encuentran inmersos procesos y componentes que han de evaluarse para identificar los avances, las oportunidades de mejora y las acciones para la ruta de mejoramiento de la gestión institucional. Para ello, se hace necesario contar con directivos docentes que demuestran un conjunto competencias y habilidades de liderazgo que le permitan desempeñar con éxito todas sus funciones. A pesar de considerarse que las competencias han de ser suficientes para el desempeño del directivo escolar, la literatura reciente demuestra que dado la complejidad de la tarea directiva y la comprensión de las implicancias de la conceptualización de práctica educativa y docente, el concepto de práctica directiva emerge en el contexto nacional e internacional como un constructo situado y contextualizado que se refiere a las acciones que el directivo escolar ejecuta para garantizar el éxito de la gestión institucional.

De acuerdo con el Ministerio de Educación de Chile (2015), las prácticas directivas se refieren al “conjunto de acciones, que tienen su fundamento en conocimientos, habilidades y hábitos que pueden ser enseñados y aprendidos.” (Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, 2015, p. 10). Estas acciones son construidas de manera relacional y colectiva, situadas y socialmente definidas en las cuales tienen una orientación intelectual y basadas en un relato común.

Para el Ministerio de Educación de Chile (2015), las prácticas directivas se encuadran en cuatro dimensiones: 1. establecer direcciones, 2. rediseñar la organización, 3. desarrollar personas y 4. gestionar la instrucción en la escuela. Para cada una de estas dimensiones se observan una serie de comportamientos relacionados. Aunque cada uno de estos comportamientos pueden llegar a ser comunes entre los directivos, estos no necesariamente tienen influencia directa en el aprendizaje de los estudiantes, sino que sirven como mediadoras para la labor de los docentes. Es decir, que las prácticas directivas inciden en el desempeño del docente y en la calidad de la educación que estos imparten.

Debido a que los directivos escolares además de desarrollar competencias directivas demuestran con sus acciones habilidades y principios de liderazgo, el concepto de prácticas directivas y prácticas de liderazgo escolar pueden considerarse yuxtapuestos, aunque estos dos son conceptos son distintamente

complementarios. A este respecto, la Mesa de Liderazgo Escolar (2021), define las prácticas directivas como “acciones que emprende el directivo y su equipo para mejorar los aprendizajes y el bienestar de los estudiantes.” (ANFLEPD, 2021, p. 16) en tanto que las prácticas de liderazgo hacen referencia a la capacidad de inspirar e influir al equipo de trabajo para dicha mejora y bienestar, por ello, las prácticas de liderazgo se relacionan con los recursos personales de los directivos escolares que permiten transformar dichas acciones de manera significativa.

Al respecto, las prácticas de liderazgo son el motor y complemento para el ejercicio de las prácticas directivas. Desde esta propuesta más reciente de la política educativa nacional, las prácticas directivas son las acciones propias relacionadas con la gestión de la institución y, por tanto, se encuentran en estrecha relación con la tarea directiva, en tanto las prácticas de liderazgo, están relacionadas con la inspiración e influencia positiva para el cambio en la institución educativa. Es así como, “si bien las prácticas de liderazgo ejercidas por el directivo docente hacen parte de las prácticas directivas, no toda práctica directiva es una práctica de liderazgo.” (Robinson, 2009, citado en el ANFLEPD, 2021, p. 34).

2.4.1 Estándares Internacionales Para La Buena Dirección Educativa

En las últimas décadas, una práctica habitual en diversos países como Canadá, Australia, Estados Unidos, Inglaterra, Perú, Chile, España y México la elaboración de marcos o estándares para la buena dirección escolar en los cuales se describen competencias directivas, prácticas de liderazgo y directivas basadas en investigaciones recientes como por ejemplo Leithwood *et al.* (2006), la OCDE, Hallinger & Wang (2015), entre otros. A nivel internacional existe un consenso sobre la importancia de fortalecer el liderazgo directivo escolar a través del desarrollo de capacidades personales, interpersonales y profesionales que permiten alcanzar los logros compartidos y transformar la institución educativa. Aunque estas competencias y prácticas directivas se clasifican y se organizan de una manera diversa de acuerdo con cada contexto, estos marcos coinciden en que esencialmente en la construcción de una visión compartida, el desarrollo de las personas, el mejoramiento continuo, el trabajo colaborativo, el involucramiento de la comunidad y el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje para fomentar el éxito y el bienestar escolar.

Por ejemplo, el Ontario Leadership Framework de 2013 (en adelante OLF) identifica cinco prácticas directivas exitosas relacionadas con el liderazgo educativo, entendida como la capacidad para influir en los miembros de la comunidad escolar. Estas prácticas se agrupan en los siguientes dominios: establecer metas, alinear los recursos con las prioridades, la promoción de las culturas de aprendizaje colaborativo, el uso analítico de datos y la participación en conversaciones valientes para fomentar la innovación. Además, se proponen el desarrollo del liderazgo personal a través del fortalecimiento de los recursos cognitivos (capacidad para resolver problemas, el conocimiento de las prácticas escolares más efectivas y el

pensamiento sistémico), sociales (percibir y manejar emociones, y actuar de forma apropiada emocionalmente) y psicológicos (optimismo, autoeficacia, resiliencia y proactividad).

El Australian Professional Standard for Principals and the leadership Profiles-AITSL (2014), pone en consideración que los directivos escolares desarrollan acciones en su quehacer cotidiano que les permiten adquirir capacidad de liderazgo en la acción misma, a través de la reflexión sobre su práctica y tomando consciencia de sus fortalezas y necesidades de desarrollo y aprendizaje profesional. Por esta razón, este marco agrupa las prácticas de liderazgo: liderar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de sí mismo y de los demás e involucrarse y trabajar con la comunidad. Dentro de estos dominios, se destacan capacidades como la visión, valores, conocimientos, y cualidades personales, interpersonales y sociales.

De manera similar, el marco estadounidense National Policy Board for Educational Administration (2015), entiende la práctica directiva en relación con el liderazgo directivo y el aprendizaje de los estudiantes; es así como, estos estándares se agrupan siete competencias de un líder eficaz así: orientar la misión, visión y valores fundamentales; actuar éticamente con normas y estándares profesionales; promover la equidad y la capacidad para responder a una cultura, desarrollo del currículo, instrucción y evaluación; promover una comunidad de atención y apoyo a estudiantes; desarrollo de profesionales y sus prácticas para promover el éxito académico y el bienestar de los estudiantes; fomento de compromiso y participación significativa de las familias y la comunidad; gestión de la institución; y mejoramiento continuo escolar. Las cualidades esperadas se enfocan en: optimismo, tendencia al riesgo y la innovación, creatividad, compromiso con la justicia social, coraje, empatía, respeto, flexibilidad y resiliencia.

El esquema de prácticas directivas para Inglaterra, el NCSL, 2015 la práctica directiva se relaciona con el desarrollar y aumentar su capacidad para apoyar el desarrollo del sistema de la institución educativa que lideran, y en muchos casos, su desarrollo personal y profesional. Es así como se establecen cuatro dominios en el que se incluye seis características claves que se esperan de los directores: liderar estratégicamente; liderar la enseñanza – aprendizaje; liderar a las personas y liderar a la comunidad. En su más reciente revisión (2020), estos estándares han evolucionado a tres dominios: cultura y ethos, currículo y enseñanza y efectividad organizacional y se establecen estándares relacionados con el comportamiento ético y profesional y responsabilidades de liderazgo así: cultura escolar; enseñanza; plan de estudios y evaluación; comportamiento; necesidades educativas adicionales y especiales; desarrollo profesional; gestión organizacional; mejoramiento escolar; trabajando en sociedad y gobernanza y rendición de cuentas.

En el ámbito hispanoamericano, el Marco de Buen Desempeño del Directivo- Directivos construyendo escuela de Perú (2014), define las prácticas directivas como el conjunto de acciones que, fruto de la identificación de una necesidad, son sistemáticas, eficaces, eficientes, sostenibles, flexibles, pensadas y realizadas por los miembros de la institución educativa, y que, además de satisfacer las necesidades y

expectativas de los estudiantes, suponen una mejora evidente en el logro de los aprendizajes, en un marco ético y técnico, alineadas con su misión, su visión y sus valores. Estas prácticas deben servir de referente a otros y facilitar la mejora de sus procesos. (MINEDU, 2012).

Por esta razón, este marco es herramienta estratégica para la resignificación y desarrollo profesional del directivo escolar tomando en cuenta el Marco de Buen Desempeño Docente con el fin de “establecer una visión compartida sobre el liderazgo pedagógico centrado en los aprendizajes... Identificar las prácticas de un directivo eficaz... y guiar los procesos de selección, evaluación del desempeño, formación y desarrollo profesional de los directivos” (p. 30). En este sentido, el Marco se estructura en dos dominios, seis competencias y veintiún desempeños. Tanto los dominios como las competencias se relacionan con el proceso de reforma de la institución educativa en una relación interdependiente y dinámica, en tanto los desempeños se traducen en las acciones observables que llevan a cabo los directivos y que dan cuenta del manejo de la competencia.

En Chile, el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015), alineada con la visión de Leithwood (2012) y Spillane (2005), la práctica directiva “se constituye a partir de una interacción entre las personas que trabajan en una organización, por ello su definición también está influida por el entorno, lo que la distingue de la simple descripción de un saber o un hacer descontextualizado” (como se cita en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar de Chile, 2015, p. 10). Para este marco se proponen cinco prácticas directivas: construyendo e implementando una visión estratégica compartida; desarrollando las capacidades profesionales; liderando los procesos de enseñanza-aprendizaje; gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar; desarrollando y gestionando el establecimiento escolar. Indican tres recursos personales: principios, habilidades y conocimientos profesionales.

Por otro lado, en España, el MEBD 2017 recoge las principales prácticas de liderazgo que define las prácticas directivas desde un perfil competencial directivo para una dirección escolar eficaz. Este marco extiende la comprensión de la práctica como las funciones y rol que desempeña el directivo hacia un ejercicio profesional directivo competente basado en el desarrollo de habilidades enmarcadas en cinco dimensiones que las expone como “códigos” de dimensiones prácticas directivas: metas e intervenciones estratégicas; la dirección organizativa y funcionamiento del establecimiento escolar; el liderazgo pedagógico; participación y colaboración: gestión del clima institucional; y normas profesionales.

Por último, el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica de México (2021), define la práctica directiva como “los rasgos característicos que se espera fomentar en el trabajo cotidiano de directores, subdirectores y coordinadores de actividades, considerando las condiciones en que se encuentran las escuelas y los planteamientos que se desprenden de la nueva legislación en materia educativa.” (p. 44). En este sentido, la estructura de dominios, criterios e indicadores da cuenta de un perfil

directivo que se enfoca a la visión de la función directiva para dirigir a la institución educativa a una mejora constante. Para ello propone los siguientes dominios: práctica y desarrollo profesional, construir de manera colectiva una cultura escolar centrada en la equidad, la inclusión, la interculturalidad y la excelencia; organiza el funcionamiento de la escuela como un espacio para la formación integral de las niñas, los niños y adolescentes y propicia la corresponsabilidad de la escuela con las familias, la comunidad y las autoridades educativas para favorecer la formación integral y el bienestar de los alumno.

Dada la similitud en los marcos y estándares a nivel internacional, se puede concluir que el paradigma centrado en el desarrollo de competencias ha evolucionado hacia las prácticas directivas que abordan las dinámicas y procesos que se han de promover no solo la gestión directiva al interior de las instituciones educativas con el fin de potenciar la mejora escolar apoyándose en los recursos personales de los líderes educativos, y, por tanto, implementar mejoras en los programas de formación directiva que aborden el reconocimiento, toma de conciencia, y fortalecimiento de las mismas.

2.5 De las Competencias, Las Prácticas de Liderazgo y Las Prácticas Directivas.

Como se evidencia, el directivo docente escolar tiene la misión de orientar, administrar y liderar las instituciones educativas. Por la naturaleza de su rol y la gestión de su cargo, el directivo debe ejercer su capacidad de liderazgo para influir sobre su comunidad educativa para alcanzar los objetivos planteados en el PEI y los planes de mejoramiento institucional a fin de impactar el aprendizaje y bienestar de los estudiantes. Teniendo en cuenta que estos resultados se logran a través de las prácticas directivas, es conveniente y pertinente aclarar las distinciones entre prácticas de liderazgo, competencias y prácticas directivas.

En primer lugar, las prácticas de liderazgo están dirigidas a la capacidad que tiene el líder para influir y motivar a sus colaboradores para el desarrollo de unas metas propuestas educativas, mientras que las prácticas directivas aluden a las labores que un directivo debe cumplir para la gestión de la institución. (Leithwood, 2010). Es decir, las prácticas de liderazgo están contenidas en las prácticas directivas y no toda práctica directiva es una práctica de liderazgo, ya que no todas atienden a la influencia sino más bien a gestionar la institución educativa.

En este sentido, las prácticas de liderazgo se relacionan directamente con los recursos personales que permiten a los directivos docentes ejercer su liderazgo y su rol directivo en la dirección escolar, las cuales a su vez se observan en su comportamiento y en la ejecución de sus funciones. Estas prácticas de liderazgo son relevantes dado que en el ejercicio de guiar y orientar los equipos de trabajo aportan para la consolidación de las relaciones de la comunidad, el rendimiento laboral y el clima escolar.

Durante la última década múltiples estudios han aportado a la comprensión del liderazgo efectivo y las prácticas directivas, probablemente el más reconocido en este campo y el que tiene más influencia ha sido Leithwood quien en sus investigaciones centradas en el liderazgo directivo determinó que los programas de formación en liderazgo tienen efectos directos sobre la mejora de las prácticas directivas, e indirectos sobre la mejora de las condiciones de la escuela y el personal docente, a través de los cuales se consiguen mejores resultados de los estudiantes en el contexto. (Leithwood, Sammons, Harris & Hopkins, 2006).

Al respecto, Uribe y Celis (2012) exponen la importancia del quehacer directivo centrado en sus prácticas como la contextualización de competencias que movilizan a todo director o directora ante aquellos desafíos propios de la mejora escolar. Se puede afirmar entonces, que es competente aquel que transforma los conceptos en acción a través de las capacidades, habilidades o prácticas que un directivo puede evidenciar en su trabajo cotidiano. Para establecer una distinción entre competencia y práctica directiva, se hace referencia a competencias como aquellas habilidades que tiene el directivo escolar: “aquellas características de la persona relacionadas causalmente con una gran efectividad en su trabajo” (Leithwood, 2012) mientras que las prácticas directivas son las actividades concretas que realiza y promueve un directivo para mostrar dirección de futuro, desarrollar personas, rediseñar la organización y gestionar la instrucción de enseñanza- aprendizaje: “el conjunto de actividades ejercidas por una persona o grupo de personas, en función de las circunstancias particulares en que se encuentran y con expectativas de resultados compartidos. (Leithwood, 2012)

En consecuencia, la OCDE (2005) señala que las competencias hacen referencia a la capacidad para responder exitosamente a una demanda, tarea o problema complejos, movilizandoy combinando recursos personales (cognitivos o no cognitivos) y del entorno, es decir, las competencias tienen la fortaleza de describir una capacidad necesaria, sin embargo, una brecha que existe entre la competencia y la práctica radica en que no da cuenta de comportamientos en el ámbito de las interacciones, por tanto, su descripción tiende a debilitarse cuando se trata de aplicar a situaciones laborales cotidianos en contextos específicos (Carroll, et al. 2008). Es así como, la competencia directiva en sí misma no da cuenta de todas las acciones y comportamientos del directivo escolar como tampoco lo harían las prácticas de liderazgo ya que las primeras se refieren a las habilidades, conocimientos y aptitudes para el ejercicio de las funciones directivas y las segundas al comportamiento y estilo de relacionamiento que adopta el directivo escolar para dirigir e interactuar con su comunidad. En resumen, la práctica directiva engloba tanto las competencias directivas como las prácticas de liderazgo en diversas dimensiones para obtener el éxito escolar, el aprendizaje y bienestar de los estudiantes y la mejora continua. Por ejemplo, en una investigación conjunta entre la OCDE y el Centro de Políticas y Prácticas en Educación de Chile (CEPPE, OCDE, 2013) que examinó los

estándares de desempeño de los directores en varios países se identificaron cinco dimensiones clave que se consideran fundamentales para el rol del director: establecer una misión orientadora, crear condiciones organizacionales propicias, fomentar una convivencia armoniosa dentro de la escuela, promover el desarrollo personal de las personas y la comunidad educativa, y gestionar de manera efectiva los aspectos pedagógicos. Estas dimensiones se destacan como elementos esenciales para el desempeño exitoso de los directores en el ámbito educativo.

En concordancia con los lineamientos planteados anteriormente, Leithwood (Day, et al. 2009) expone ocho dimensiones referidas a las prácticas directivas: mejorar las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje; reestructurar la organización; mejorar la enseñanza y el aprendizaje; rediseñar y enriquecer el currículo; mejorar la calidad del cuerpo docente; construir relaciones con la comunidad externa a la escuela. Por su parte Robinson (Robinson et al., 2009) hizo una distinción de cinco conjuntos de prácticas a partir de las investigaciones realizadas sobre el impacto del aprendizaje de los estudiantes en relación con el liderazgo ejercido por directores de escuela: establecer metas y expectativas; asignación estratégica de recursos; planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo; promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes; y garantizar un ambiente ordenado y de apoyo.

Es decir, las competencias de un directivo escolar dan cuenta de su motivación para orientar y alcanzar los logros misionales de la institución educativa que dirige, con una adquisición de conocimientos sobre su práctica y perfeccionamiento de los mismos en una actitud de formación continua, exhibiendo en su quehacer cotidiano actitudes, valores y habilidades que le permiten interactuar socialmente para proveer ayuda y orientación a través del involucramiento con el personal interno y externo a la institución educativa que tiene a cargo.

Es por esta razón, que la evaluación de competencias de directivos docentes en Colombia se define en competencias funcionales y comportamentales. Las primeras se refieren al grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades relacionadas con el cargo directivo de acuerdo con la ley y normatividad vigentes y a la luz de las cuatro áreas de gestión institucional; y, las segundas, se relacionan con los comportamientos, actitudes, valores y motivaciones que se observan en el cumplimiento de las funciones como son el liderazgo, trabajo en equipo, la negociación y mediación, entre otras (MEN, 2020).

Por otro lado, las prácticas directivas consensuadas en el ANFLEPD (2021) se definen como “las acciones que emprende el directivo y su equipo para mejorar los aprendizajes y el bienestar de los estudiantes.” (p. 16). En este sentido, las prácticas directivas son flexibles y adaptables al quehacer cotidiano de cada directivo de acuerdo con el contexto particular de la institución educativa que dirigen, su experiencia personal directiva y formación profesional y han sido consensuadas con el fin de reconocer la diversidad en cuanto a liderazgo escolar y mejorar la praxis profesional del directivo escolar en el país. La tabla 2 presenta

las competencias funcionales de los directivos docentes según el área de gestión y las prácticas directivas de acuerdo con cada una de las dimensiones.

Tabla 2

Competencias funcionales y dimensiones de las prácticas directivas de los directivos docentes

| Áreas de Gestión | Competencias Funcionales | Dimensiones Prácticas Directivas |
|-------------------------|---|--|
| Directiva | <ol style="list-style-type: none"> 1. Planeación y organización directiva 2. Ejecución | <ol style="list-style-type: none"> 1. Visión estratégica y metas compartidas |
| Académica | <ol style="list-style-type: none"> 3. Pedagógica y didáctica 4. Innovación y direccionamiento académico | <ol style="list-style-type: none"> 2. Estrategias de enseñanza y aprendizaje 3. Desarrollo profesional de los docentes |
| Administrativa | <ol style="list-style-type: none"> 5. Administración de recursos 6. Gestión del talento humano | <ol style="list-style-type: none"> 4. Funcionamiento de la escuela 5. Mejora continua |
| Comunitaria | <ol style="list-style-type: none"> 7. Comunicación institucional 8. Interacción con la comunidad y el entorno | <ol style="list-style-type: none"> 6. Articulación e involucramiento de la comunidad |

Nota: Tomado de Guía 13. Guía Metodológica para la Evaluación Anual del Desempeño Laboral (2002) y Acuerdo Nacional para el Fortalecimiento del Liderazgo Escolar y las Prácticas Directivas (2021).

Al igual que las competencias funcionales, las competencias comportamentales se describen a partir de actuaciones intencionales que dan cuenta de las actitudes, valores, intereses, motivaciones y rasgos de personalidad que los docentes directivos exhiben y ponen a disposición en la ejecución de sus funciones.

Tabla 3

Competencias comportamentales y recursos personales que contribuyen al desarrollo de las prácticas de liderazgo de los directivos docentes.

| Competencias comportamentales | Recursos personales |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Liderazgo 2. Relaciones interpersonales y comunicación Trabajo en equipo 3. Negociación y mediación 4. Compromiso social e institucional Iniciativa Orientación al logro | <ol style="list-style-type: none"> 1. Principios fundamentales para actuar <ol style="list-style-type: none"> 1. Responsabilidad con los aprendizajes de los estudiantes 2. Justicia y equidad 3. Responsabilidad social 4. Dignidad humana 5. Solidaridad 6. Confianza 7. Tolerancia, respeto, aceptación y empatía frente al otro 8. Integridad y honestidad 9. Inclusión 2. Gestión personal <ol style="list-style-type: none"> 1. Autoconocimiento 2. Manejo de emociones 3. Automotivación 4. Autogestión para el aprendizaje 5. Gestión efectiva del tiempo 6. Trabajo colaborativo 7. Comunicación asertiva 8. Construcción de confianza 3. Pensamiento estratégico <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer la comunidad escolar y el contexto |

| | |
|--|--|
| | <p>2. Toma de decisiones y acciones fundadas en evidencias</p> <p>3. Solución de problemas y negociación</p> |
|--|--|

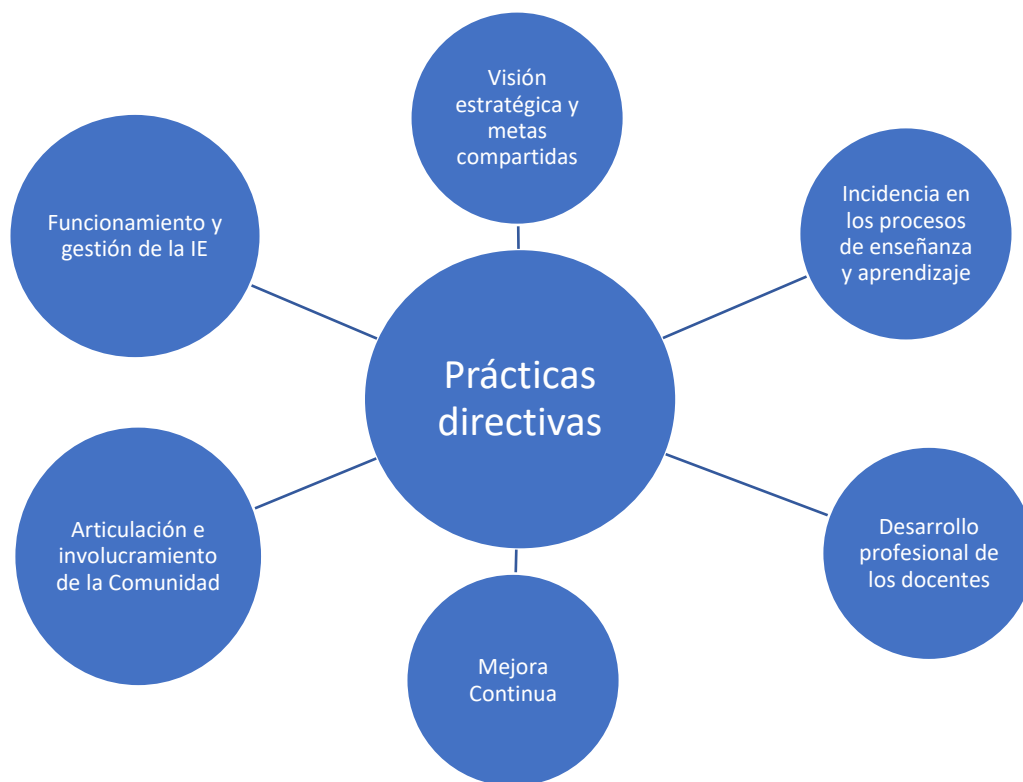
Nota: Guía 13. Guía Metodológica para la Evaluación Anual del Desempeño Laboral (2002) y Acuerdo Nacional para el Fortalecimiento del Liderazgo Escolar y las Prácticas Directivas (2021).

Como puede observarse en las tablas 2 y 3 si bien es cierto las competencias son medibles y observables y dan cuenta de la ejecución de las funciones del directivo escolar, no necesariamente recogen los aportes individuales que los directivos docentes y sus equipos directivos identifican como aportes al bienestar y aprendizaje de los estudiantes, y por ende el fortalecimiento de la institución educativa. Si bien es cierto, las competencias son fundamentales para la dirección escolar en cuanto orientan la gestión de la institución, las prácticas directivas implican el análisis y reflexión sobre las acciones que conllevan a una mejora escolar y los cambios para potencializarlas apoyándose tanto en la experiencia de los directivos, sus recursos personales y conocimientos como en las dinámicas que dan pauta para las prácticas directivas.

2.6 Dimensiones de las Prácticas directivas

A nivel nacional Colombia ha tenido avances importantes en el abordaje de las prácticas directivas, resultado de esto, fue el ANFLEPD (2021) que busca fomentar, inspirar y orientar el diálogo reflexivo sobre el liderazgo escolar y las prácticas directivas encaminadas a fortalecer los aprendizajes escolares en las instituciones educativas en Colombia. Al estudiar las prácticas directivas más pertinentes y contextualizadas se ubican en seis dimensiones:

Figura 1 Prácticas directivas y sus dimensiones



2.6.1 Visión estratégica y metas compartidas.

Esta dimensión hace referencia a la construcción de un horizonte compartido entre todos los miembros de la comunidad educativa y los relacionados con la institución en cuanto al crecimiento del estudiante a nivel personal y en su aprendizaje. En primera instancia, el directivo escolar está a cargo de revisar, formular y definir la visión para las metas a corto y mediano plazo que se ven reflejados en el Proyecto Educativo Institucional y el plan de mejoramiento. Por otro lado, el directivo guía e impulsa a los miembros de la comunidad con esta visión y metas para alcanzar el bienestar y mejoramiento en el aprendizaje de los alumnos.

Para lograr esta visión y metas compartidas, el directivo docente trabaja en tres ejes fundamentales: interiorización de la visión y metas, el apoyo estratégico y la mejora continua. En el primer eje, el directivo fomenta la participación efectiva de la comunidad educativa y además establece estrategias para socializar y divulgarlas. En el segundo, el directivo docente establece puentes de comunicación con los entes externos como las Secretarías de Educación el Proyecto Educativo para facilitar su concreción, así como constituir alianzas con otras instituciones para implementar acciones conjuntas. En el último, la revisión del plan de mejoramiento de manera permanente permite fortalecer, ajustar o modificar la visión y las metas (ANFLEPD, 2021).

Ante la rapidez de los cambios y la incertidumbre preponderante en todos los ámbitos, la construcción de una visión y metas compartidas representan un reto para el directivo docente que ha de clarificarlas y motivar su alcance al motivar en todos los actores un sentido de pertenencia que promueva y estimule la participación, el compromiso y la responsabilidad. Así pues, esta dimensión de las prácticas directivas adquiere un valor primordial la “coevolución creadora” de la institución educativa en la que todos los actores se empoderan para desplegar acciones estratégicas coherentes para la transformación del entorno. Ello implica que el directivo ha de exhibir un alto desarrollo de pensamiento sistémico y estratégico que responda de manera prospectiva a la conducción de la institución, a la implementación de estrategias y a la evaluación del Proyecto Educativo Institucional a través de la sinergia sistémica de las interrelaciones con base en el estudio y análisis de las situaciones internas y externas para cuestionar la visión y metas existentes.

Para Peter Senge (1994), el pensamiento estratégico y sistémico son aspectos sutiles que implican el análisis del qué y cómo la visión y las metas compartidas han de suceder. Para ello, el directivo escolar demuestra una toma de decisiones concertada e informada de las partes al todo para profundizar en el conocimiento del contexto y emprender las acciones y estrategias basados en un balance a corto y largo plazo, la delegación de tareas, el análisis de indicadores, la creación de interdependencias y el impacto que cada una de las estrategias conlleva para el alcance de resultados. Esto entraña, a su vez, un directivo docente reconozca de primera mano los principios y valores que cimentarán la visión para influenciar y regular el comportamiento axiológico de los actores de la comunidad educativa. Más allá de dirigir el cambio, con su actuación y comunicación basadas en la reflexión puede interpretar el entorno, combinar los esfuerzos para aprovechar los recursos e imaginar estrategias que le permitan la articulación de acciones progresivas que no necesariamente responden a una lógica lineal. Para estas respuestas estratégicas, el directivo escolar ha de tener claridad en las interacciones e interdependencia de los factores y actores que afectan la visión y las metas, el flujo de información y su integración equilibrada y coherente para la sostenibilidad de la organización escolar.

Como lo indica el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE, 2105), la visión estratégica y compartida aparte de orientar el esfuerzo colectivo es un aspecto clave para la articulación de los actores cuando se comprende de manera holística la comunidad educativa con base en la comprensión integral de la misma, sus valores, sus variables internas y externas, su realidad presente, la proyección a futuro, su viabilidad y los medios para su consecución, posibles amenazas en una actitud abierta de aprendizaje comprometido, conectado, enfocado y motivado en el objetivo común.

2.6.2 Estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Esta dimensión se relaciona con las estrategias pedagógicas definidas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la institución. Es así como, el directivo docente y su equipo de trabajo establecen un diálogo enmarcado en el Proyecto Educativo Institucional y el modelo pedagógico para armonizar el currículo, planes de área, procesos de evaluación, las prácticas pedagógicas, los ambientes de aprendizaje, la retroalimentación formativa y el desarrollo profesional docente. A través de dicho diálogo, el directivo escolar puede identificar prácticas pedagógicas exitosas para nutrir la construcción de una comunidad de aprendizaje a nivel interno y externo para la transformación del ambiente de aprendizaje.

Este proceso también facilita identificar las necesidades de aprendizaje, socioemocionales o comportamentales de los estudiantes, permite establecer las acciones pertinentes para atenderlas. Para ello, también el directivo ha de involucrar a los padres de familia, quienes apoyarán estas estrategias comprendiendo los medios de comunicación y los mecanismos de doble vía que garantizan esta mejora es las estrategias de enseñanza y aprendizaje aunado los esfuerzos colectivos. (ANFLEPD, 2021).

Esta práctica contribuye a enriquecer la dinámica y aumentar su impacto, y está vinculada a la necesidad de dar seguimiento y monitorear los logros de aprendizaje, así como la implementación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje y las acciones de apoyo. Esto se hace con el fin de identificar lo que funciona y lo que requiere fortalecimiento o transformación, para así mejorar de manera continua las estrategias. Una forma adicional de respaldar el objetivo de esta dimensión es establecer la práctica de retroalimentación formativa, estructurada, basada en evidencia y sistemática en las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes. Esta acción tiene como objetivo apoyar el desarrollo profesional de los docentes, y puede ser impulsada e implementada por el equipo directivo o a través de colegas.

Una forma recomendable de abordar esta temática es la identificación y reconocimiento de prácticas y procesos exitosos en la enseñanza y el aprendizaje. Esto puede lograrse a través de estrategias participativas y sistemáticas dentro de la institución educativa. Asimismo, es válido explorar más allá de los límites de la institución, compartiendo experiencias con otras escuelas para generar una transformación conjunta. Complementar este ejercicio con la revisión de prácticas pedagógicas y evaluativas recientes, así como investigaciones y desarrollos tecnológicos, permite encontrar elementos que fortalezcan las estrategias educativas de las instituciones. (ANFLEPD, 2021).

Es importante implementar estrategias complementarias para garantizar un aprendizaje inclusivo, las cuales permitan identificar y brindar apoyo a los estudiantes que enfrentan dificultades tanto académicas como en los aspectos comportamentales, emocionales, afectivos y sociales. Asimismo, se

sugiere una participación efectiva de los padres y tutores en las estrategias educativas, reconociendo que es una responsabilidad compartida que requiere una comunicación bidireccional para respaldar los procesos individuales. Para fortalecer este aspecto, es recomendable transmitir información de forma clara y establecer canales de comunicación continuos con ellos. Además, es necesario comprender que la interacción con las familias y tutores no se limita únicamente a la entrega de informes o apoyos, sino que también implica la consideración de otros recursos para involucrarlos de manera activa y lúdica en el desarrollo de las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

2.6.3 *Desarrollo profesional de los docentes.*

Para el directivo docente, la capacitación y el desarrollo profesional docente es de suma importancia para la construcción y alcance de la visión y metas estratégicas ya que es a través de sus prácticas pedagógicas que se materializa la mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por esta razón, que a través de reconocimiento y la escucha asertiva de la situación real y las necesidades particulares del contexto que el directivo puede determinar el tipo de formación docente requerida y las oportunidades para generar comunidades de aprendizaje, programas de mentoría, formas de autoaprendizaje y aprovecharlas para ser comunicadas a los entes territoriales para que sean tenidas en cuenta en los Planes Territoriales de Formación Docente. Por otro lado, con la escucha asertiva y una construcción de confianza mutua, el directivo docente puede aprovechar el recurso humano interno para generar una cultura de aprendizaje entre pares, la reflexión, la investigación y las redes de apoyo que permitan fortalecer a nivel personal y profesional a los docentes (ANFLEPD, 2021).

Esta construcción de comunidad de aprendizaje profesional entre pares representa una mediación en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que descentraliza la gestión individual de los estudiantes y promueve un ambiente enriquecedor y motivante ya que la colaboración y cooperación profesional contribuye a la mejora personal y colectiva y al desarrollo organizacional. A su vez, fomenta el descubrimiento de liderazgos intermedios eficientes. En este sentido, es importante reconocer la relación interdependiente existente entre la formación de los docentes y la mejora en el aprendizaje de los estudiantes.

Es a través del desarrollo sostenido de una comunidad de aprendizaje que se obtiene un alto impacto en el quehacer del profesorado y en el aprendizaje de los alumnos. De allí, que la gestión pedagógica ejercida por el directivo docente impacta indirectamente en la calidad de la educación impartida, así como en el entramado del “capital profesional” de una institución educativa (Hargreaves & Fullan, 2014, como se citó en Bolívar, 2019).

Para la construcción de una comunidad que aprende, se ha de establecer una cultura en los docentes al involucrarlos en una “discusión constructiva de una situación problema” (Robinson, Hohepa y Lloyd,

2009, p. 128) con el fin de analizar las posibles contribuciones, desarrollar una teoría de la acción de la práctica pedagógica a ser transformada y establecer las acciones conjuntas para lograrlo brindado así un espacio relacional coactivo de empoderamiento y pertenencia que compromete de manera individual y colectiva a los docentes en su desarrollo profesional. Es así como, liderar procesos de construcción de redes de apoyo centrados en la responsabilidad colectiva ante el desempeño y bienestar de los estudiantes moviliza al interior de la institución el análisis crítico de las acciones pedagógicas de los docentes y su impacto en el aprendizaje y experiencia de los estudiantes. No obstante, el directivo escolar ha de garantizar los medios y recursos para el desarrollo profesional docente, su práctica no ha de limitarse a las mediaciones externas sino también al alcance de concesos que parten del reconocimiento de las capacidades y habilidades de los docentes para gestionar los obstáculos que se presentan y poner al servicio de otros estas para compartir una adecuada colaboración, crear un lenguaje profesional común y un liderazgo distribuido que acrecienta la experticia individual y colectiva.

Por último, la creación de esta comunidad de aprendizaje implica para el directivo gestionar equipos de trabajo altamente efectivos que se relacionan para establecer las necesidades de desarrollo profesional, los medios para lograrlo y los recursos colectivos a disposición para la mejora continua, el apoyo y aprovechamiento de su equipo docente, tiene cuatro acciones particulares, como lo propone la Guía 34, MEN:

1. Incentiva la conformación de comunidades de docentes, así como su trabajo profesional y creativo.
2. Abre espacios para que los docentes trabajen colaborativamente en el diseño de sus clases, los proyectos transversales, las actividades extra- curriculares y las evaluaciones de los aprendizajes.
3. Propicia el intercambio sistemático de experiencias y la búsqueda conjunta de soluciones a los problemas encontrados.
4. Fomenta la investigación y la identificación de las prácticas más apropiadas para lograr más y mejores aprendizajes.

2.6.4 Articulación e involucramiento de la comunidad.

El objetivo del líder directivo docente en esta práctica directiva es consolidar la articulación e involucramiento de la comunidad, estableciendo acciones claras y concretas para construir con su equipo de trabajo una visión y sentido frente a la institución educativa y como esta impacta a su comunidad y a su entorno inmediato, hace referencia también, en la articulación para generar sinergias que favorecen el desarrollo integral de los estudiantes, a través de su bienestar y su proceso de aprendizaje (ANFLEPD, 2021).

Esta práctica dirigida a la comunidad da respuesta a la necesidad que tiene el líder de conocer la realidad de su institución, acciones como identificar requerimientos, intereses y fortalezas de la comunidad escolar,

proporciona elementos claves en el que actúan e influyen el conjunto de percepciones compartidas que las personas se forman acerca de la realidad de la institución, donde concurren diferentes componentes sociales y estructurales de la institución, es decir la comprensión de la cultura organizacional. (Mújica y Mariálida, 2007).

De acuerdo con lo anterior, el ANFLEPD (2021), propone acciones claves para esta práctica: en el ejercicio de conocer la realidad de su comunidad educativa es importante para promover estrategias organizadas, sistemáticas y periódicas que permitan hacer una trazabilidad de la información clave para la contextualización de las acciones emprendidas, también, promover la participación de los miembros de la comunidad en los espacios de concertación previstos de la institución, como el gobierno escolar, la escuela de padres, el consejo de padres de familia, escuela de padres, entrega de informes escolares, son espacios que sirven como elementos dinamizadores entre la reflexión de la realidad y las necesidades de la institución. Al respecto la guía 34 del MEN, propone unas instancias de participación responsable en la vida institucional, estableciendo que el PEI sea concertado por directivos, docentes, padres de familia, estudiantes, egresados y representantes del sector productivo local, así mismo, todos los procesos que se den a nivel curricular, evaluación y promoción, convivencia deben ser conocidas y compartidas entre la comunidad educativa, esto fomenta la práctica directiva en el involucramiento de la institución.

En este mismo orden de ideas, es fundamental reconocer que los canales de comunicación sirven de insumo para una retroalimentación regular que puede usarse de manera sistemática para evaluar las prácticas directivas y tomar decisiones basadas en la información (MLE, 2021). Una buena comunicación facilita la construcción de estrategias comunes para enfrentar problemas que afectan a la institución, esta comunicación debe ser genuina, desinteresada, saber escuchar, como proceso fundamentado en el reconocimiento y el respeto por la diferencia y el interés real hacia los demás, una buena comunicación para involucrar a la comunidad educativa fortalece el aprendizaje individual y colectivo, y es la base del despliegue para el desarrollo del proyecto educativo. (Guía 34, MEN)

Por otra parte, es oportuno reconocer que la escuela cumple también una función social en tanto construye un capital social y una de sus tareas es la satisfacción de las necesidades de su comunidad, cobra especial relevancia dicha articulación entre el directivo docente y su comunidad, esta perspectiva social, como lo resalta Castillo, & et. Al (2017) implica que el directivo docente sea protagonista de la transformación social que se emana en la escuela: trabajo con contenidos sociales integrados en una determinada cultura, asumir los fines sociales, es decir el desarrollo económico del país, la formación de una mano de obra calificada, la elevación cultural de ciudadanos, la nivelación social de individuos. El directivo docente debe mantener clara su función social: en tanto mantiene un cambio social, su continuidad, adaptación control, selección y progreso.

Esta articulación que propone esta práctica es sumamente relevante en tanto el directivo docente deber ser consciente de las necesidades de esta y ante el reto en el que se encuentra la escuela de hoy en el que debe ser capaz de asumir y reconocer la diversidad, integración, los niveles de socialización que llevan a cabo las familias, las nuevas necesidades sociales, las realidades del contexto, y los diferentes grupos que participan en ella, es decir, esta práctica directiva es un nivel de profundización de la escuela en su contexto real e inmediato.

2.6.5 Mejora continua.

La mejora continua se entiende como el proceso que se realiza a través del tiempo, evidenciando en la organización educativa la calidad de aprendizajes del alumno, también promueve la capacidad para resolver problemas de un mundo cambiante y coyuntural (Bolívar, 2002). Esta práctica directiva supone “mejorar acciones continua y transversalmente, mediante la reflexión, el seguimiento, los planes de mejora y las evidencias en los procesos implementados de la institución educativa” (ANFLEPD, 2021, p. 40).

Para esta práctica directiva hay una premisa que le da significado en el desarrollo de acciones concretas: promover una cultura de innovación en la que el compromiso del directivo promueve y establece espacios dentro del quehacer educativo basado en evidencia para el cambio y la innovación, así mismo, se propone que la comunidad educativa participe y realice un cambio de la percepción sobre rendición de cuentas en tanto permita transformar una visión punitiva a una posición constructiva, con sentido a través del seguimiento y la retroalimentación de esta.

La rendición de cuentas es una acción clave que es llevada a cabo por el directivo docente, tiene lugar en un escenario de diálogo entre el equipo directivo y la comunidad, propiciando los avances y oportunidades de mejora frente a los propósitos trazados, es por ello, que el directivo docente debe visualizar este ejercicio como un proceso participativo, transparente y continuo con un sentido pedagógico que permite fortalecer la cultura de la evaluación y la innovación. (FEXE; OEI, 2021)

La cultura de innovación aporta elementos importantes para desarrollar en la práctica directiva que radica esencialmente en la solución de problemas, es decir, en la capacidad que tiene la comunidad educativa en generar ideas, crear soluciones, desplegar la creatividad para construir soluciones disruptivas a las problemáticas y realidades del contexto inmediato de la institución (FEXE, OEI, 2020). Como todas las acciones propuestas, el seguimiento a la implementación de un proyecto educativo que tenga como eje central la innovación permite al directivo docente tener presente los cambios promovidos en el proceso de mejora continua (MLE, 2021).

Esta práctica directiva se vincula directamente con la educación de calidad, mejorando la incidencia de los recursos que se tienen a favor del aprendizaje y el perfeccionamiento humano. La mejora continua

permite al líder educativo prestar especial atención sobre los procesos que se llevan a cabo y sobre puntos importantes de cambio, reflexión y evaluación de gestión institucional, al hablar de “escuelas eficaces” se refiere a la capacidad que tiene el docente directivo de mejorar continuamente y su impacto en la escuela, por tanto, la mejora continua es un cambio que, de acuerdo con Hopkins y Lagerweij (1997), debe basarse en las “condiciones internas” de la escuela, desde una perspectiva multinivel se debe comprender el contexto en el que se desarrolla la institución y generar las estrategias de desarrollo integradas.

El docente directivo en la mejora continua propende por la supervisión y evaluación de su proceso, por el progreso, logro y desarrollo de su institución construyendo comunidad de aprendizaje y mejoramiento simultáneo guiado por la información obtenida a partir datos fiables centrados en el análisis de la enseñanza y aprendizaje.

En la práctica de mejorar continuamente la escuela, Murillo (2003) propone unas estrategias que son usadas en los procesos de mejora: autoevaluación institucional acompañado de un programa de mejora adecuadamente planificado y desarrollado; desarrollo profesional de los docentes, centrada en las necesidades de la institución; investigación sobre el currículo, evaluar y reflexionar sobre un currículo flexible, indagar los objetivos, contenidos, metodologías y materiales; investigación-acción como base para desarrollar procesos de mejora en la escuela.

Hay cinco factores clave que expone Murillo relevantes para la mejora continua: La escuela como centro del cambio – el cambio centrado en la escuela: parte de la reflexión dada en el contexto de la institución y no al contrario, por factores externos impuestos, este proceso provoca la necesidad de asumir el cambio y comprometerse con este; El cambio depende del profesorado: “cultura escolar” como aquella que hacen los docentes en su quehacer educativo, punto esencial para evaluar y desarrollar la mejora de la escuela; El papel determinante de la dirección: el docente directivo cuenta con las siguientes características: dirección colegiada, dirección participativa, liderazgo pedagógico, liderazgo para el cambio como la capacidad de integrar la comunidad educativa en el proyecto de mejora; La escuela como comunidad de aprendizaje; cambiar la forma de enseñar y aprender centradas en habilidades de orden superior, variedad de estrategias (metodologías, técnicas y procedimientos de evaluación, preocuparse por la autoestima de los alumnos y tener altas expectativas para los alumnos).

Una institución que se encuentra en mejora continuamente reconoce las características esenciales que están contribuyendo al logro de los resultados esperados y propuestos, la guía 34 del MEN reconoce el PEI, el plan de mejoramiento y el plan de estudios como herramientas para orientar acciones hacia el logro de propósitos y metas definidas por la comunidad educativa, por tanto, exponen unas características de los establecimientos educativos que mejoran continuamente:

1. Tiene altas expectativas sobre las capacidades y el éxito de todos los estudiantes.

2. Sabe hacia dónde va: cuenta con un PEI conocido y consensuado.
3. Tiene un plan de estudios concreto y articulado.
4. Ofrece oportunidades para aprender.
5. Apoya y aprovecha el talento de su equipo de docentes.
6. Tiene ambientes de aprendizaje apropiados.
7. Hace un uso apropiado ya articulado de los recursos para la enseñanza y el aprendizaje.
8. Tiene mecanismos de evaluación claros y conocidos por todos, y utiliza los resultados para mejorar.
9. Usa el tiempo adecuadamente: hace una rigurosa programación de todas las actividades que realizará durante el año lectivo.
10. Ofrece un ambiente favorable para la convivencia.
11. Promueve el desarrollo personal y social.
12. Articula acciones con los padres de familia y otras organizaciones comunitarias.
13. Prepara a sus estudiantes para continuar sus estudios postsecundarios o para tener buenas oportunidades laborales.
14. Tiene un modelo organizativo basado en el liderazgo claro del rector y en el trabajo en equipo.
15. Dispone de mecanismos de apoyo.
16. Utiliza información para tomar decisiones.
17. Sabe que los cambios sostenibles requieren tiempo.

Lo anterior pone de manifiesto los grandes retos que tienen las instituciones para el mejoramiento continuo, por tanto, la práctica directiva del líder requiere de habilidades y competencias para desempeñar todas las funciones propuestas en la mejora continua, las principales características del directivo que busca la mejora continua son: es proactivo y flexible, estimula y reconoce el buen desempeño de estudiantes y docentes, usa datos e información para tomar decisiones de manera responsable, evalúa periódicamente el desempeño de docentes, directivos y personal administrativo, y les da retroalimentación pertinente y oportuna para que puedan superar dificultades, facilita la apertura y permanencia de espacios de participación y concentración de la comunidad educativa, establece canales de comunicación apropiados que permiten informar, escuchar, dialogar, debatir y concertar, fomenta el intercambio de experiencias, busca apoyos externos para fortalecer la institución y ayuda a la comunidad educativa, lidera sus equipos directivo, docente y administrativo para que se involucren en la construcción y desarrollo de la identidad institucional, el PEI y los planes de estudio y mejoramiento, entre otras (Guía 34, MEN).

2.6.6 Funcionamiento o gestión de la institución educativa.

La gestión educativa es un sistema de saberes y/o competencias para la acción, es decir es un sistema de prácticas, es vista desde los procesos o áreas de gestión que deben estar presentes en las instituciones

educativas. La gestión que se realice en las instituciones educativas debe propender por la articulación de todas sus áreas y procesos de gestión para que se dé un trabajo conjunto, participativo e interconectado.

En la gestión de la institución educativa se identifican cinco procesos básicos, que se estructuran desde el sistema y la práctica: apoyo a dinámicas académicas, administración de la planta física y de los recursos, administración de servicios complementarios, talento humano y apoyo financiero y contable.

La importancia de esta práctica directiva en sus diferentes procesos radica en la gestión del cambio y el valor agregado en conocimientos y desarrollo de competencias a los estudiantes de la institución educativa, este funcionamiento es un proceso sistemático orientado al fortalecimiento de los proyectos propuestos de las organizaciones educativas, al respecto la Guía 34 del MEN, expone que esta gestión enriquece los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos; conservando la autonomía institucional.

En tanto la gestión directiva hace referencia a la manera como el establecimiento es direccionado, sus áreas principales son el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima, el gobierno escolar y las relaciones con el entorno:

1. Direccionamiento estratégico y horizonte institucional: hace referencia a establecer los lineamientos que orientan la acción institucional en todos y cada uno de sus ámbitos de trabajo, sus componentes son: Planteamiento estratégico: misión, visión, valores institucionales (principios), metas, conocimiento y apropiación del direccionamiento, político de inclusión de personas con capacidades disímiles y diversidad cultural.
2. Gestión estratégica: se define como tener las herramientas esenciales para liderar, articular y coordinar todas las acciones institucionales, sus componentes son: Liderazgo, articulación de planes, proyectos y acciones, estrategia pedagógica, uso de información (interna y externa) para la toma de decisiones, seguimiento y autoevaluación.
3. Gobierno escolar: órgano de articulación que favorece la participación y toma de decisiones en la institución, sus componentes son: Consejos directivo, académico, estudiantil y de padres de familia, comisión de evaluación y promoción, comité de convivencia, personero estudiantil, y asamblea de padres de familia.
4. Cultura institucional: se define como la organización educativa da sentido, reconocimiento y legitimidad a las acciones institucionales, sus componentes son: Consejos directivo, académico, estudiantil y de padres de familia, comisión de evaluación y promoción, comité de convivencia, personero estudiantil, y asamblea de padres de familia.
5. Clima escolar: la institución debe propiciar un ambiente agradable, de desarrollo sano de aprendizajes y convivencia, sus componentes son: Pertenencia y participación, ambiente físico,

inducción a los nuevos estudiantes, motivación hacia el aprendizaje, manual de convivencia, actividades extracurriculares, bienestar de los alumnos, manejo de conflictos y casos difíciles.

6. Relaciones con el entorno: el docente directivo coordina entre el establecimiento y otros estamentos para cumplir y llevar a cabo el PEI y su plan de mejoramiento, sus componentes son: Padres de familia, autoridades educativas, otras instituciones, sector productivo.

La gestión académica es la esencia del trabajo de una institución educativa, esta área se enfoca en la gestión de procesos como el diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico. (Guía 34, MEN).

1. Diseño pedagógico (curricular): está encargado de diseñar los aprendizajes de los estudiantes, definidos en cada área, asignatura, grado proyecto transversal, sus momentos, recursos y evaluación. Sus componentes son: Plan de estudios, enfoque metodológico, recursos para el aprendizaje, jornada escolar, evaluación.
2. Prácticas pedagógicas: la institución organiza y provee la organización de todas las actividades pedagógicas, sus componentes son: opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales, estrategias para las tareas escolares, uso articulado de los recursos y los tiempos para el aprendizaje.
3. Gestión de aula y seguimiento académico: hace referencia a la concreción de actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase, define los resultados de actividades evidenciando la pertinencia, promoción y recuperación de problemas de aprendizaje sus componentes son: relación y estilo pedagógico, planeación de clases y evaluación de estas, seguimiento a los resultados académicos, a la asistencia de los estudiantes y a los egresados, uso pedagógico de las evaluaciones externas, actividades de recuperación y apoyos pedagógicos adicionales para estudiantes con necesidades educativas especiales

Por su parte, la gestión administrativa y financiera da soporte al trabajo institucional, está encargada de dar apoyo y soporte a la gestión académica, administración de la planta física, los recursos y servicios, el manejo del talento humano, y el apoyo financiero y contable. (Guía 34, MEN).

1. Apoyo a la gestión académica: da el apoyo y soporte necesario para el proceso de matriculación, boletines de informes, sus componentes son: Proceso de matrícula, archivo académico y boletines de calificaciones.
2. Administración de la planta física y de los recursos está enfocada en garantizar buenas condiciones de infraestructuras y dotación para una adecuada prestación de servicios, sus componentes son: Mantenimiento, adecuación y embellecimiento de la planta física, seguimiento al uso de los

espacios, adquisición y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje, suministros, dotación y mantenimiento de equipos, seguridad y protección.

3. Administración de servicios complementarios: asegura una adecuada prestación de servicios disponibles, sus componentes son: servicios de transporte, restaurante, cafetería y salud (enfermería, odontología, psicología), apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales.
4. Talento humano: la institución debe garantizar las mejores condiciones de trabajo y desarrollo profesional sus colaboradores, sus componentes son: perfiles, inducción, formación y capacitación, asignación académica, pertenencia a la institución, evaluación del desempeño, estímulos, apoyo a la investigación, convivencia y manejo de conflictos, bienestar del talento humano.
5. Apoyo financiero y contable: dar apoyo y soporte financiero y contable para que las actividades de la institución se desarrollen de la mejor manera, sus componentes son: presupuesto anual del Fondo de Servicios Educativos, contabilidad, ingresos y gastos, control fiscal.

La gestión de la comunidad, relacionada un poco con la práctica directiva de involucramiento y articulación de la comunidad, está encargada de las relaciones de la comunidad, se enfoca en que la comunidad participe, se desarrolle una convivencia sana y respetuosa, atiende a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión, y la prevención de riesgos. (Guía 34, MEN)

1. Inclusión: la institución busca que todos los estudiantes reciban una atención apropiada y pertinente y que responda a sus necesidades, se compone de: atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales y a personas pertenecientes a grupos étnicos, necesidades y expectativas de los estudiantes, proyectos de vida.
2. Proyección a la comunidad: además de su apropiada articulación e involucramiento, busca el bienestar de su comunidad educativa, se compone de: Escuela de padres, oferta de servicios a la comunidad, uso de la planta física y de medios, servicio social estudiantil.
3. Prevención de riesgos: cada institución debe prevenir y disponer de estrategias para abordar los posibles riesgos que podrían afectar el funcionamiento de la institución y el bienestar de la comunidad en general, sus componentes son: Prevención de riesgos físicos y psicosociales, programas de seguridad.

3. MARCO POLÍTICO-LEGAL

Con la promulgación de la Constitución Política de Colombia de 1991, estableció en sus artículos 67 y 68 la base constitucional del marco normativo al considerar la educación como un derecho fundamental de la persona con una función social; y en lo particular al artículo 68 determinó que la enseñanza será impartida por profesionales idóneos y que la Ley propenderá por la profesionalización y dignificación de su labor.

Con el fin de regular y ordenar la prestación y el sistema del servicio educativo para proteger y garantizar este derecho fundamental, el congreso de la República de Colombia expide la Ley General de Educación de 1994, la cual en su título IV, Capítulo V, artículos 126 al 132 determina el carácter, requisitos

y las funciones del directivo docentes y las autoridades que nominan los directivos docentes vinculados al Estado, entre las cuales se establece que todo educador que cumpla funciones de dirección, coordinación, supervisión, inspección, programación, asesoría es considerado directivo docente y requieren ser docentes escalafonados con formación de licenciatura o profesionales con experiencia en el sector educativo, quienes además tienen facultades sancionatorias y para otorgar reconocimientos.

Además de las funciones establecidas en la Ley 115, el decreto 1860 de 1994 establece que el Rector y los directivos docentes son los responsables de orientar la ejecución del Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI), liderar los órganos del gobierno escolar, representar a la institución ante las autoridades educativas y de direccionar y coordinar la gestión académica, comunitaria, directiva, administrativa-financiera de la institución educativa (en adelante IE) a cargo. Asimismo, la Ley 715 de 2001, precisa que los rectores o directores de instituciones educativas públicas están a cargo de control y seguimiento del cumplimiento de las funciones del personal académico y administrativo a su cargo, reportar las novedades e irregularidades a las entidades correspondientes, distribuir las asignaciones académicas y socializar dicha información con los estudiantes y padres de familia, orientar y evaluar áreas estratégicas como el PEI, los órganos de representación institucional, los planes de acción y mejoramiento, las alianzas interinstitucionales, la dirección de los docentes y administrativos y la evaluación de su desempeño, la administración de recursos, sanción de medidas disciplinarias, el área de gestión académica, el aseguramiento de la calidad educativa, entre otras. Adicionalmente se precisan las manifiesta las condiciones de su evaluación de desempeño.

Aparte de las funciones estratégicas, de acuerdo con el Decreto 4791 de 2008, los rectores o directivos de instituciones educativas públicas, según sea el caso, son responsables de la elaboración del presupuesto de Fondos de Servicios Educativos, el flujo de caja anual, proyectos presupuestales adicionales o traslados, celebración de contratos, ordenación del gasto y la presentación de reportes de la ejecución de los recursos, así como la información financiera, económica, ambiental ante las autoridades correspondientes de acuerdo con cada ente territorial.

Por otro lado, según el Decreto 1075 de 2015, los rectores de IE priorizadas para el Programa de Alimentación Escolar- PAE, tienen como obligación: gestionar los espacios para su operación, revisar el cumplimiento del programa por parte de los operadores, su focalización, la suscripción al programa, y el registro en Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) de los estudiantes beneficiarios, y socializar las condiciones del PAE con la comunidad educativa.

A la luz de la Ley 1098 de 2006, también son responsabilidades de los directivos y docentes la ejecución de planes para detectar, brindar orientación y apoyo y reportar a las autoridades competentes los casos de malnutrición, abandono, abuso sexual, violencia intrafamiliar, abandono, explotación y formas de

trabajo infantil, proteger a los estudiantes de toda forma de maltrato, garantizar el pleno goce de sus derechos en la convivencia escolar, comprobar la inscripción del registro civil de nacimiento, reglamentos de carácter disuasivo, correctivo, preventivo y educativo en casos de agresión de cualquier tipo para estudiantes con dificultades de aprendizaje o capacidades sobresalientes, los apoyos pedagógicos o terapéuticos correspondientes para estudiantes con discapacidad, y los programas de prevención, tráfico y consumo de sustancias psicoactivas tanto en como alrededor de la IE y aquellos sobre la formación en salud sexual y reproductiva.

Por otro lado, en lo referente a la convivencia escolar, la formación para los derechos humanos, la prevención de la violencia escolar y la educación para la sexualidad, la Ley 1620 de 2013, expresa que las responsabilidades del director o rector son: liderar el comité de convivencia, planear y desarrollar planes y protocolos de promoción y prevención de acuerdo con la ruta de atención integral para la convivencia escolar y la revisión y ajuste del PEI, Manual de Convivencia, Plan de Mejoramiento Institucional y el sistema de evaluación anualmente en concurso con la comunidad educativa.

En lo referente a la profesionalización del directivo docente, el Decreto 1278 de 2002 especifica las funciones del directivo docentes, las competencias requeridas para sus funciones, los requerimientos para ejercer el cargo, la evaluación de su desempeño con el fin de identificar su desempeño frente a sus funciones, promover su compromiso frente a las necesidades de capacitación y profesionalización, verificar la calidad de sus actuaciones y fomentar la reflexión para mejorar a su vez su desempeño. Por lo tanto, en el campo de sus competencias, el directivo docente pone a disposición “conocimiento disciplinar y pedagógico, las aptitudes personales, las habilidades sociales” para el logro de las diferentes metas institucionales desde el aspecto misional y organizacional al ejercer sus funciones en la organización escolar. Además de mejorar su rendimiento profesional, la evaluación permite tener evidenciadas las prácticas directivas que el directivo docente aplica en su gestión, las cuales podrían llegar a ser replicadas por los demás miembros de la comunidad educativa.

En este sentido y de conformidad con la normatividad existente, los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto 1278 de 2002, quienes han superado las etapas del concurso de méritos para ingreso al servicio docente y se encuentran en periodo de prueba serán sujetos de una evaluación de desempeño anual que permite identificar fortalezas y áreas de mejora, evaluar su práctica e idoneidad con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad educativa. Para ello, el Ministerio de Educación, expide en su Directiva No. 24 de agosto 13 de 2012 sobre la evaluación del período de prueba para docentes orientadores, directivos docentes y docentes que los protocolos que dan cuenta de las competencias funcionales y comportamentales para cada uno de los cargos. Los resultados de esta evaluación de desempeño brindan un

retrato de la calidad de la educación en el contexto educativo al que pertenecen y son usados como herramienta para la reflexión y el diseño de planes de mejoramiento institucional.

En el caso de los directivos docentes y docentes que han superado el periodo de prueba y que han sido nombrados en propiedad y que llevan mínimo tres meses laborando en una IE, la evaluación de desempeño anual evalúa las competencias funcionales (con un valor del 70%) y las comportamentales (con un peso de 30%, que da cuenta de sus motivaciones, valores, intereses y actitudes) en el cumplimiento de sus labores en el cargo.

Para la ejecución de dicha evaluación, los directivos docentes, docentes y entes involucrados en el proceso siguen los lineamientos establecidos en la Guía metodológica de evaluación anual de desempeño laboral No. 31, el Decreto 3782 de 2007 y los protocolos aprobados en la Resolución 20181000174835 por la Comisión Nacional del Servicio Civil el 27 de noviembre de 2017 con el fin de reconocer su compromiso y su capacidad directivas reflejadas en las diferentes áreas de gestión. En este sentido, la guía contempla la evaluación anual sistemática, permanente y basada en evidencias del desempeño de los directivos y brinda orientaciones sobre el desarrollo de la evaluación de los docentes, para caracterizar su desempeño y fomentar estrategias de desarrollo personal y profesional en el plan de mejoramiento institucional. Es así como la evaluación pretende verificar el cumplimiento de funciones y responsabilidades, categorizadas en las competencias funcionales y comportamentales que dan cuenta de su rendimiento y alcance de objetivos para identificar fortalezas y áreas de mejora para el mejoramiento personal y profesional continuo, el desarrollo de dichas competencias, las necesidades de formación que a su vez facilita la función formativa desde la práctica directiva y enriquecen, además de la evaluación institucional, el diseño de Planes de Apoyo al Mejoramiento, el mejoramiento de programas de formación y el diseño de políticas de promoción y fortalecimiento del desarrollo profesional directivo y docente.

De igual manera, la Guía No 34 Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento de 2008 se reafirman la caracterización de las habilidades, competencias del liderazgo y los requisitos profesionales de del directivo las instituciones educativas eficaces. Además, dentro de las orientaciones y elementos para la evaluación del desempeño del directivo para identificar fortalezas y las áreas de formación y profesionalización.

En cuanto a los procesos de formación y profesionalización de los directivos docentes y los docentes, el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad” reconoce el papel fundamental de los directivos docentes como agentes de transformación educativa para garantizar una mejor educación de calidad. Es por esta razón, que dentro de sus estrategias se señala la promoción del desarrollo profesional y personal desde el reconocimiento de sus saberes y prácticas, su gestión de nuevos conocimientos en las comunidades de aprendizaje y las redes de intercambio de experiencias (p. 295).

En este sentido, emergen propuestas y acciones tendientes al fortalecimiento y desarrollo de su ejercicio y aprendizaje profesional, así como la concreción de acciones que conlleven a la construcción de una política pública de formación de educadores como se indica en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026, en el cual se precisa en el cuarto, sexto y octavo desafíos estratégicos la necesidad de propiciar espacios de formación diferenciados de formación y la investigación para la innovación construcción de conocimiento que transforme el paradigma educativo, como lo es la Escuela de Liderazgo de Directivos Docentes (EdLDD) como una apuesta para consolidar estrategias que fortalezcan sus prácticas de liderazgo y promueva el desarrollo profesional y personal del Directivo.

Las estrategias formativas atienden a los componentes de formación, bienestar, construcción de redes y comunidades de práctica y la investigación. En el documento de las bases del despliegue curricular se hace hincapié en las bases curriculares del liderazgo directivo, los principios de actuación, conocimientos, actitudes, disposiciones, habilidades de las buenas prácticas de liderazgo y las estrategias formativas de la EdLDD para fortalecer estas prácticas.

En cuanto al programa de posgrado en Maestría Dirección y Gestión de Instituciones Educativas extensión Guajira y Huila cuenta con, en el primer caso registro calificado aprobado por el Ministerio de Educación Nacional según Resolución No. 019348 del 24 de diciembre de 2018; y la segunda con Registro calificado aprobado por el Ministerio de Educación Nacional: Resolución No. 008294 del 28 de mayo de 2020, demostrando que cumplen un servicio educativo de calidad como lo señalan la Ley 30 de 1992, la Ley 1188 de 2008 y el Decreto 1330 de 2019, contenido 1075 de 2015, los cuales demuestran que los programas académicos cuentan con las condiciones de calidad educativa al igual que la acreditación institucional de alta calidad alcanzada por Universidad de La Sabana y expedida en la Resolución 6166 del 31 de marzo de 2017 por el Ministerio de Educación Nacional.

4. ESTADO DEL ARTE

Para la elaboración del estado del arte de la presente investigación se acudieron a repositorios como Intellectum, Proquest, ERI, Dialnet, Scielo, con los siguientes descriptores: Prácticas directivas, Prácticas directivas efectivas. Se filtraron considerando el año, el idioma y libre acceso, permitió ubicar 95 títulos y de la revisión permitió identificar 12 por afinidad que se referencian a continuación:

En primer lugar, la investigación realizada por Albornoz y Mejía (2021) de la Universidad de la Sabana tuvo como objetivo reconocer la incidencia del liderazgo directivo en la promoción del vínculo docente – estudiante como un factor asociado a la calidad. El estudio se realizó bajo un enfoque mixto con un Diseño de Triangulación Concurrente (DISTRAC). Se recolectó información a través de la aplicación de tres instrumentos estandarizados basados en la herramienta de Classroom Assessment Scoring System. Este

estudio aporta información de dos fenómenos interesantes que se llevan a cabo en las escuelas, el primero es el aseguramiento de vínculos entre estudiantes-docentes y el segundo es el impacto que tienen los líderes directivos dentro de su rol para el fortalecimiento de interacciones pertinentes entre los adultos y los niños y jóvenes en formación.

De esta manera, los grupos focales realizados por los investigadores a docentes y directivos realzan la importancia de consolidar espacios para el trabajo colaborativo en el que se identifiquen acciones concretas para el desarrollo de un vínculo docentes - estudiantes efectivos. Es así como, para la presente investigación el estudio realizado da cuenta de la necesidad de movilizar prácticas directivas concretas que impactan la calidad educativa, siendo este el primer estudio que identifique prácticas directivas.

En segundo lugar, la investigación de Noreña (2021) de La Universidad de La Sabana cuyos objetivos fueron identificar las tendencias de formación de directivos para instituciones educativas en programas de maestría en América Latina y en otros programas similares en Colombia, fue un estudio de tipo cualitativo y diseño de estudio de caso. Los hallazgos más importantes de esta investigación se centran en el aspecto en que los programas internacionales abordan el concepto de práctica directiva como un aspecto fundamental en el que deben reflejar el efecto de la formación que brindan los programas, lo anterior pone de manifiesto la necesidad de la MDGIE de La Universidad de La Sabana en fortalecer la relevancia práctica de los resultados previstos de aprendizaje en los diferentes espacios académicos alineándolos a las prácticas directivas de los estudiantes en formación.

En concordancia con lo anterior, otro hallazgo importante fue el de reconocer las necesidades del entorno con respecto a la formación de competencias y prácticas directivas a través de la voz y la experiencia de los graduados de la MDGIE para identificar las fortalezas y las oportunidades de mejora del plan de estudios y del desarrollo curricular del programa desde la experiencia de los graduados, allí, es importante destacar que evidentemente la mayoría de los encuestados hacen referencia a competencias y liderazgo directivo, sin embargo el concepto de práctica directiva y la distinción con el de competencia directiva no se evidencia con contundencia en los programas analizados en Colombia a pesar de que a nivel internacional es muy visible.

Un estudio realizado por FEXE y el MEN (2020-2021) en el marco de la implementación de la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes en su fase de seguimiento y evaluación titulado: “Sistema de Seguimiento y Evaluación -Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes-Reporte Aliado-Universidad de La Sabana (Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas)” tuvo como objetivo identificar información para tomar decisiones orientadas al mejoramiento de las estrategias que buscan fortalecer las prácticas de liderazgo de los directivos docentes, los resultados surgieron principalmente a partir de la aplicación de la encuesta 360°, un instrumento que indaga sobre la percepción con respecto a la apropiación

y fortalecimiento de las prácticas de liderazgo de los directivos docentes de manera integral, este instrumento tiene la posibilidad de evaluar y contrastar las perspectivas del directivo docente (¿cómo me veo?) con la de sus observadores (colaboradores, padres de familia, acudiente, etc.)

La selección de la muestra para el presente estudio priorizó a quienes participan en más de una estrategia ofertada de la Escuela de Liderazgo, también se realizó una comparación del estado de las prácticas de liderazgo de los directivos docentes que fueron evaluados en el año 2020 y 2021, mostrando así, un avance en el panorama general de las prácticas de liderazgo. Para la muestra del estudio se escogieron 28 docentes directivos de la MDGIE con las siguientes características: 6 docentes directivos rurales, 8 docentes directivos urbanos, 10 coordinadores, 1 director rural, 3 rectores.

Los resultados a partir del instrumento 360° permitieron hacer una comparación de la percepción de los directivos docentes y sus observadores respecto al fortalecimiento de las ocho prácticas que fueron medidos en el año 2020 y 2021 a nivel nacional, en términos generales, los resultados indicaron que hubo una mejoría en la percepción que tienen los directivos docentes frente a sus prácticas de liderazgo, así mismo, la percepción de los observadores mejoró, concluyendo que la comunidad educativa aprecia positivamente el ejercicio del liderazgo de sus directivos docentes, se destaca la apropiación de las prácticas denominadas: comunicación asertiva y manejo de las emociones (86 y 88 puntos respectivamente) y las de menor apropiación: redes y comunidades de aprendizaje con 81 puntos y fomento de la cultura de la evaluación con 61 puntos. Se destaca también, que la perspectiva que tienen los observadores es superior, más optimista y positiva que la de los propios directivos docentes.

Este estudio sugiere que, a partir de la información presentada en el reporte, de continuidad a futuros estudios que sirvan como base de línea para la reflexión y diseño de indicadores que orienten el fortalecimiento de prácticas de liderazgo, así mismo, promover la gestión del conocimiento y la evaluación formativas como una oportunidad de aprendizaje e innovación educativa.

Otra investigación realizada por Panesso y Puerto (2017) de La Universidad de La Sabana, titulada “Estudio de impacto de la maestría en dirección y gestión de instituciones educativas desde las competencias de liderazgo e innovación “ tuvo como objetivo describir el impacto de la MDGIE en las personas de los graduados y las instituciones en las que ellos laboran, desde las competencias de liderazgo e innovación, se realizó bajo un enfoque de tipo mixto descriptiva, transversal, no experimental. Participaron en el estudio los graduados del programa de la MDGIE desde la primera promoción hasta la última del año 2015, 199 personas, aplicaron encuestas.

Los aspectos más relevantes de esta investigación se dirigen a que el directivo graduado promueve ambientes de aprendizaje para analizar las buenas prácticas, internas y externas, logrando que los proyectos de transformación del PEI sean más asertivos y pertinentes en la forma como abordan el reto educativo, así

mismo dentro de las fortalezas de la MDGIE el área de Gestión Estratégica; una evidencia de ello es que un alto porcentaje de graduados ha realizado transformaciones en su institución educativa, lo cual pone a flote acciones movilizadoras de los directivos dentro de sus establecimientos educativos.

Los hallazgos de este estudio invitan a generar estrategias que permitan elevar aún más el grado de implementación de acciones transformadoras pues, en promedio, un 16% de los graduados manifiesta algún tipo de problema para llevar a efecto proyectos, especialmente en el área de proyección a la comunidad. Y, aunque el 70% manifiesta haber implementado acciones en el área académica (curricular), por tratarse de ser instituciones educativas este porcentaje se esperaría fuera mucho mayor, razón por la cual, generar conciencia sobre las prácticas directivas ayudarán a cerrar estas brechas y necesidades de los directivos docentes.

Una investigación realizada por Cifuentes y Cárdenas (2020) en Colombia, se titula “Mejoramiento de las prácticas de enseñanza en directivos y profesores de contextos rurales” tuvo como objetivo reportar cómo incide el mejoramiento de las prácticas de enseñanza del rector en la percepción de las propias prácticas por parte de profesores de primaria del contexto rural, en una institución educativa pública de Cundinamarca-Colombia. Es una investigación con enfoque cualitativo con el diseño de la investigación acción educativa; este tipo de investigación comprende las fases de deconstrucción, reconstrucción y validez de las prácticas transformadas.

Para el estudio descrito se utilizaron tres momentos clave que fueron la fase de deconstrucción se realizó la autoevaluación con la utilización de rejillas que permitieron la revisión de las prácticas desde sus acciones constitutivas. En la fase de reconstrucción, se desarrollaron Lesson Study y diarios de campo; y en la fase de validación de la efectividad de las nuevas prácticas se utilizó la rutina de pensamiento, antes pensaba ahora pienso, y rejillas que permitieron hacer el contraste entre el estado inicial y el final de las prácticas ejercidas por el directivo.

Los hallazgos más relevantes de este estudios se centran en la auto percepción que tiene el directivo en establecer propósitos claros en su práctica de enseñanza, al propiciar desde su dirección escolar espacios de formulación, apropiación, implementación y seguimiento de acciones, tendientes a fortalecer los componentes estructurales del PEI; orienta la preparación y planeación de acciones de clase de los docentes, alineadas con el plan de Integración de Componentes Curriculares, el PEI y los fines de la educación.

Así mismo, establece espacios para la evaluación institucional y de reflexión constante sobre la labor de dirección escolar. El alcance de la investigación se centra en los avances significativos del trabajo en la formación con los profesores desde el liderazgo del rector, desarrollándose tanto en el rector como en los docentes la capacidad de reflexionar sobre su quehacer e intervenir en las prácticas, desde sus acciones constitutivas (planear, ejecutar y evaluar) para mejorarlas. Elementos dinamizadores como la reflexión y

visibilizar el pensamiento a través de estrategias de pensamiento son adecuadas en los ejercicios de mejora continua.

En este mismo orden de ideas, la investigación desarrollada por Tobón & et al. (2020) desarrollada en Colombia, México y Estados Unidos, titulada: “Evaluación de las prácticas directivas en directores escolares: validez y confiabilidad de una rúbrica” el objetivo de la investigación fue el diseño y validación de una rúbrica analítica para que los directivos docentes auto evalúen sus prácticas y establezcan acciones de mejoramiento para el beneficio de las escuelas. La investigación fue un estudio de tipo instrumental centrado en el diseño, validez y confiabilidad del instrumento de recolección de información. Los hallazgos que prevalecen en esta investigación radican en un nuevo instrumento que evalúa las prácticas directivas que están distribuidas en ocho prácticas directivas fundamentales, y cada práctica es evaluada mediante cinco niveles de actuación compuestos por descriptores. Lo anterior es relevante para la presente investigación en encontrar un instrumento que sea confiable y que se encuentre validado para ser aplicado en el estudio.

Un estudio realizado por Donoso y Benavidez (2018) en Chile, titulado: “Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas” tuvo como objetivo analizar las prácticas directivas de escuelas públicas, contrastándolas con las normas y aportes teóricos en este campo, y referenciando cuales son las principales dinámicas de los equipos directivos. Fue un estudio cualitativo de tipo exploratorio, que se basó en entrevistas a equipos directivos de 25 escuelas públicas (de enseñanza elemental) de la zona centro-sur del país, dependientes de diversos municipios. La muestra estuvo conformada por 25 directores, 6 subdirectores (solo algunos centros tenían formalizado este cargo), 25 jefes de unidades técnico-pedagógicas, y 19 inspectores, todos con una experiencia de al menos un año en el cargo.

Los hallazgos que más sobresalen de esta investigación se encuentran relacionados con el funcionamiento y gestión de la Institución Educativa, bajo lineamientos centrales como el PEI y el mejoramiento educativo. La segunda práctica directiva que más ejercen los directivos es la del desarrollo profesional del personal, siendo esta una tarea prioritaria y asumida para la organización en términos de responsabilidades.

Por último, la práctica directiva que menos se establece es la implementar acciones para el aprendizaje y la gestión pedagógica de los estudiantes. Las prácticas de los equipos directivos de escuelas públicas en Chile están estrechamente vinculadas a las funciones individuales que exigen las normativas vigentes, y secundariamente al trabajo de equipo, a manera de conclusión es importante destacar, que las prácticas directivas se configuran de acuerdo con el contexto en el que el directivo debe conocer y responder a las necesidades que emergen en su contexto actual.

Una investigación realizada por Torres y Rodríguez (2018) en México titulada: “Prácticas directivas exitosas como generadoras de conocimiento para apoyar la toma de decisiones de los administradores del sistema educativo” el objetivo del estudio consistió en probar la aplicación de un modelo para la recolección de prácticas directivas y a partir del análisis de dichas prácticas, explicitar el conocimiento que emerge desde la práctica directiva, así como evidenciar conocimiento para la efectiva gestión escolar. Derivado de la investigación se propuso un modelo de gestión del conocimiento que provee el marco de referencia para la documentación de prácticas derivadas de la función directiva escolar.

El estudio se realizó bajo el enfoque cualitativo, el procedimiento metodológico de carácter exploratorio, participaron 46 directivos escolares de la comunidad Maristas. La investigación se realizó en dos momentos: 1. Conferencia: “Liderar y gestionar el cambio educativo”; y, 2. Taller: “Recuperación de experiencias directivas”. Los hallazgos importantes en esta investigación dan cuenta de las necesidades que experimentan los directivos en las prácticas y cuál de ellas les genera más desafíos y retos: Las mayores coincidencias están en el ámbito del desempeño escolar (17%), informalidad en los procesos de enseñanza (15%), dificultad para gestionar actividades extracurriculares (15%), mal comportamiento de estudiantes (12%) e informalidad en procesos administrativos (9%). Así mismo, dentro de las prácticas propuestas exponen quienes tienen mayor participación: los docentes sobresalen con un 26.7% de recurrencia, siendo en menor medida los directivos (11.6%), el Consejo Directivo (5.8%) y los coordinadores académicos (12.8%), los padres de familia con 7%. El modelo propuesto por esta investigación se basa en tres momentos: categorización, contextualización y promoción.

De lo anterior se puede afirmar que el modelo propuesto para la documentación de prácticas brinda un medio comprensible para reconocer las prácticas directivas, sin embargo, dado el alcance del estudio no se conoce el impacto que está teniendo frente a factores asociados de calidad en el centro educativo de los directivos.

Otra investigación, realizada por Bravo (2017) en Chile, titulado “Liderazgo Pedagógico del director y Buenas Prácticas de Gestión Escolar en Colegio Municipal de la VI Región.” Bravo plantea la siguiente hipótesis: si el liderazgo directivo desarrolla buenas prácticas con foco en la enseñanza-aprendizaje, esta influye directamente en una educación de calidad y la obtención de resultados de excelencia. Dentro de los objetivos analizo el grado de influencia que tenía el liderazgo y la relación de esta con las prácticas que estén vinculadas directamente al éxito escolar. La investigación tuvo un enfoque cualitativo, con instrumentos para la recolección de información y datos se usó entrevistas semi – estructuradas y la observación. Se realizaron 10 entrevistas semiestructuradas a distintos funcionarios del colegio: director, jefes de UTP, Inspector General, docentes, y administrativos. Además, se realizó una observación directa a un consejo general de Profesores.

Entre los hallazgos más importantes se encuentran la relación directa que tienen los espacios de diálogo y reflexión directa con el directivo y su comunidad educativa, como práctica transformadora que genera confianza e identidad con el PEI de la escuela. Lo que más destacan los docentes frente a la gestión del directivo hace referencia a la articulación e involucramiento de la comunidad con la institución, la mayoría resalta que el directivo pone especial atención a acciones concretas con la integración de familias y el bienestar del estudiante.

De lo anterior se puede distinguir que las prácticas directivas son un factor principal en los resultados de aprendizajes de los estudiantes, donde los líderes pedagógicos, para ser efectivos, deben estar presentes en el aula y monitorear las clases, mantener altas expectativas hacia sus estudiantes y docentes, tener equipos de trabajo eficaces y proyección hacia la comunidad educativa.

Así mismo, otro estudio realizado por Shu-Huei Cheng (2017) en Taiwán, titulado “Escuela líder para el aprendizaje: prácticas de directores en Taiwán” tuvo como objetivo analizar cómo los directores en Taiwán lideran el aprendizaje de estudiantes y maestros en un momento de cambios de paradigma de liderazgo y aprendizaje y la inminente implementación de la nueva guía curricular de educación básica. El estudio estuvo enmarcado en un enfoque cualitativo, analizando a directores de escuelas. El estudio entrevistó a 32 directores de escuelas primarias y secundarias.

Como hallazgos que sobresalen en esta investigación, es el significado que asignan los líderes al aprendizaje de los estudiantes, la mayoría bajo el lema “todos podemos aprender”, notando especial énfasis en que el liderazgo directivo debe ser distribuido y compartido para mejores resultados de aprendizaje de los estudiantes, lo más impactante de este estudio es la especial atención a crear escuelas como comunidades de aprendizaje, para involucrar activamente a los participantes de la escuela en interacciones con propósito que fomenten las relaciones que apoyan el cambio organizacional y mejoran el aprendizaje.

Lo anterior es relevante y se vincula con la investigación, en tanto el significado y los propósitos que tienen los directivos en la guía de su establecimiento educativo, y la importancia que en ese liderazgo ejercido se vincule a toda la comunidad para conocer las necesidades de la escuela.

Otra investigación que aporta elementos relevantes fue la que desarrolló Camarero (2015) en Tarragona, España, titulada “Dirección escolar y liderazgo: Análisis del desempeño de la figura directiva en centros de Educación Primaria de Tarragona” el objetivo principal de la investigación fue conocer el perfil directivo, las tendencias generales del ejercicio de la dirección escolar y liderazgo de los centros educativos de primaria de los SSTT (servicios territoriales) de Educación de Tarragona. Lo anterior se realizó bajo un estudio cuantitativo descriptivo, aplicando una encuesta de percepción de los directores sobre su modelo de dirección escolar y liderazgo. Los hallazgos más destacados de este estudio es la autopercepción que tienen los directivos frente a la influencia recíproca entre líderes-colaboradores,

coincide en que las acciones tendrían éxito y son perdurables si en la aplicación de estas participan los colaboradores. En los resultados del estudio demuestra las acciones concretas que llevan a cabo los directivos frente a los estudiantes, las familias, la comunidad y los colaboradores. Así mismo, pone de relieve las necesidades de los directivos en generar jornadas de trabajos de directores donde intercambien experiencias y modelos exitosos de sistemas educativos. Esto generaría sinergias en torno a mejorar prácticas directivas.

Una investigación desarrollada por Bolívar, Rodríguez y Garnica, (2017) titulada: “Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar”. Adaptaron y validaron el instrumento al español del Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED), con el fin de evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar en España, el estudio se desarrolló con una metodología mixta, la población del estudio correspondió a profesionales de la educación que laboran en colegios públicos de secundaria de España, en total participaron 221 personas con cargos a fines a los directivos, docentes e inspectores. El instrumento utilizado fue un cuestionario VAL-ED, se conforma por 72 ítems, dirigidos a evaluar la efectividad de la dirección escolar como líder pedagógico. El VAL-ED está organizado en seis componentes básicos y seis procesos clave, que definen un liderazgo centrado en el aprendizaje.

Aunque este estudio se enfoca en evaluar el liderazgo pedagógico ejercido por directivos en las instituciones, arroja datos importantes en cuanto a las acciones y prácticas directivas concretas establecidas en las escuelas. Los resultados más destacados de esta investigación se centran los ítems mencionados a continuación: “cultura de aprendizaje y trabajo profesional”: se evidencian prácticas que han reforzado e impulsado una “cultura profesional individualista” alejada de prácticas multidisciplinarias y cooperativas entre profesionales, evidenciando bajos índices (25.6%) de actividades compartidas, es imprescindible el papel que tiene el director escolar en dinamizar prácticas y mejorar relaciones humanas entre colegas y su personal en general, promoviendo un clima de confianza que promuevan dinámicas interdisciplinarias y de apoyo en el proceso de escolaridad de los estudiantes.

Seguidamente en el ítem de “Calidad de la enseñanza” el estudio arrojó que no hay ninguna práctica de liderazgo directivo que se haya concedido una puntuación de “muy eficaz”. Se observa que más de la mitad de la muestra (50,5%) considera que la dirección es “ineficaz” en el ítem relativo a si evalúa cómo se usa el tiempo de enseñanza. En el ítem de: “Relación con la comunidad” se encontró como favorable la gestión que hacen sus directores frente a la proyección a la comunidad, seguimiento a familias y su participación en actividades propuestas escolares, y se destacaron que los directores tienen facilidad para impulsar convenios y alianzas que mejoren los aprendizajes de los estudiantes. Como conclusión es importante resaltar que dentro de la investigación no existe ninguna práctica de liderazgo a la que los

profesionales de la educación le hayan otorgado la valoración de “muy eficaz”, el 49,3% de la muestra considera que la dirección que se ejerce en los centros escolares españoles es ineficaz.

Teniendo en cuenta los resultados y las conclusiones de la anterior investigación, se evidencia que el clima organizacional de las instituciones educativas se encuentra definida en parte por dinámicas de confianza que promueven los directivos, así mismo, el liderazgo que ejerce cada directivo en las escuelas es trascendental para el desarrollo de prácticas pedagógicas interdisciplinarias apoyadas en ambientes de trabajo en equipo, cooperativos y solidarios entre colegas académicos.

5. METODOLOGÍA

5.1 Paradigma, Enfoque y Alcance Investigación

Esta investigación tiene como objeto de estudio analizar las transformaciones y las percepciones de las prácticas directivas desde un paradigma constructivista donde se comprenden las realidades en la forma en que se construyen mentalmente basadas en lo social y experiencial, y, por tanto, su forma y su contenido dependen exclusivamente de los individuos o los grupos que sostienen esas construcciones (como se cita en Denman y Haro: Guba & Lincoln, 2002, p. 128). En este sentido, el paradigma constructivista brinda comprensión e interés al cómo se producen dichos significados y representaciones mentales en los contextos sociales, en este caso, en el ámbito del directivo escolar frente a las prácticas directivas. De acuerdo con Hernández et al. (2010) el constructivismo fundamenta la investigación cualitativa ya que reconoce que la realidad se construye socialmente a través de la diversidad de percepciones por los participantes en el proceso de la investigación, y los resultados no llegan a ser generalizados ya que estos tienen como propósito reconstruir el mundo real a partir de dichas percepciones y construcciones mentales e individuales. Para Guba y Lincoln (1994), la interacción entre el investigador y el investigado en este paradigma facilita la construcción de la realidad por parte de ambos desde su subjetividad; y, por tanto, los investigadores cobran igual importancia que los demás participantes.

Teniendo en cuenta que esta investigación pretende describir dichas construcciones a partir de las percepciones y sentidos que se atribuyen desde la perspectiva de los directivos docentes de las regiones Guajira y Huila que culminaron su proceso de estudios de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de la Sabana, se determina que el alcance es descriptivo ya que su propósito “es especificar las características de personas, comunidades y procesos que se sometan a un análisis”. (Hernández, Fernández & Baptista, 2014. p. 92). El valor de este alcance es útil para mostrar con precisión las dimensiones de la perspectiva de los directivos docentes y sus colaboradores en el ejercicio de sus funciones directivas en los diversos ámbitos de la gestión escolar y su liderazgo directivo como responsables directos de la orientación y alcance de resultados propuesto para cada institución educativa.

Dado que no sólo se tendrá en cuenta la metodología cualitativa para analizar las percepciones y significados de las prácticas directivas, se acude a un enfoque mixto ya que este tipo de estudios de manera sistemática se recolectan y analizan datos tanto cuantitativos como cualitativos para ser discutidos de manera conjunta e integrada lo que permite hacer inferencias y de esta manera “obtener una mayor variedad de perspectivas del fenómeno; frecuencia, amplitud y magnitud (cuantitativa), así como profundidad y complejidad (cualitativa); generalización (cuantitativa) y comprensión (cualitativa)”. (Hernández, Fernández & Baptista, 2014. p. 531). Por tanto, se logra una perspectiva más amplia y profunda del objeto

de estudio, y la percepción de este resulta más integral, completa y holística. (Newman et, 2002, citado en Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 531).

En ese orden de ideas, la recolección de datos cuantitativos permite no sólo medir las variables con los conceptos abstractos en un plan organizado para categorizar o codificar el conjunto de percepciones y significados acerca de las transformaciones desde un punto de vista empírico y teórico para encontrar sentido al fenómeno que se describe (p. Hernández et al., 2014. p.199), en tanto, los datos cualitativos, permite hacer inferencias acerca de “las percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. (Hernández et al., 2014. p. 397)

Por lo tanto, el uso del enfoque mixto para este estudio se justifica, ya que como lo afirma Hernández, Fernández y Baptista (2010), utiliza “las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (p. 544) a través de la integración de datos tanto cualitativos como cuantitativos para profundizar en la comprensión de las perspectivas de los directivos docentes y sus colaboradores ante el reciente referente teórico de prácticas directivas y generar conocimiento destinado a la transformación acerca de su comprensión o estrategias para movilizar su conocimiento en el ámbito nacional, haciendo de este estudio un caso único, ya que se enfoca en un fenómeno vivido por los directivos docentes y sus colaboradores a partir de la formación en la Maestría de Dirección y Gestión de Instituciones Educativas. Como lo explican Hernández- Sampieri y Mendoza (2018), la implementación de los estudios con un enfoque mixto puede seguir diversas secuencias de análisis, en las cuales lo cuantitativo puede anteceder a lo cualitativo y viceversa, en paralelo o simultanea o integrarlas en el proceso de investigación (p. 10).

5.2 Diseño de la Investigación

La elección del diseño de investigación es fundamental para la planeación del trabajo de investigación, el cual debe ajustarse al fenómeno bajo estudio y la metodología de investigación. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2010) afirman que cuando se determina un enfoque mixto “el investigador necesita tomar en cuenta los tiempos de los métodos de estudio, particularmente en lo referente al muestreo, recolección y análisis de los datos, así como a la interpretación de resultados” (p. 558). De esta manera, los estudios de enfoque mixto pueden implicar la recolección y análisis de datos cuantitativos o y cualitativos en paralelo o de forma secuencial de manera separada o integrativa. Para este estudio, el equipo investigador determinó como relevante y pertinente el Diseño Transformativo Concurrente (DISTRAC) ya que como lo argumentan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), en este diseño se recolectan “datos cuantitativos y cualitativos en un mismo momento (concurrente) y puedes dar o no mayor peso a uno u otro método” (p. 646). Dado que la finalidad y propósito de este estudio es comprender y profundizar en las

percepciones acerca de la apropiación, fortalecimiento de las prácticas directivas de los directivos docentes maestrantes de la Maestría en Gestión y Dirección de Instituciones Educativa Extensión Región Guajira y Huila y guiado por la reciente construcción de la conceptualización colectiva de las prácticas directivas y fundamentado en el ejercicio participativo de los directivos docentes, el equipo investigador recolectó, integró y transformó los datos para su posterior análisis de manera simultánea en todas sus etapas facilita para aprovechar de las ventajas del enfoque cuantitativo y cualitativo y hacer deducciones e inferencias con la población de directivos docentes maestrantes, en un contexto de formación como ámbito natural a fin a los participantes y a las investigadoras que llevan a cabo el estudio.

5.3 Población y muestra

La población objeto de la presente investigación está conformada por 3 directivos docentes maestrantes de la Maestría de Dirección y Gestión de Instituciones Educativas región Guajira y 2 directivos docentes de la extensión Huila de la Universidad de La Sabana, quienes dieron inicios a sus estudios en el año 2020 y finalizaron sus estudios en el segundo semestre de 2022. De esta población sólo un participante es Rector de una Institución Educativa.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), las investigaciones con enfoque mixto “combinan muestras probabilísticas y muestras propositivas” (p. 580), guiados por una segmentación de la población en “estratos” y una selección en cada subgrupo para su estudio en profundidad. Para este estudio, y con el propósito de equilibrar las categorías y representatividad se ha delimitado la muestra a directivos docentes maestrantes en tercer y cuarto semestre de formación de la región Huila y Guajira y dos colaboradores de cada entrevistado.

En la técnica para la recolección de información de la entrevista semi estructurada se tomó una muestra no probabilística por conveniencia dependiendo de la disponibilidad de los participantes y como criterios se tuvo en cuenta que para el momento de la recolección de la información estuviera ocupando un cargo directivo en una institución educativa de manera que tuvieran experiencia en el entorno real del desarrollo de las prácticas directivas antes, durante y después de sus estudios en la MDGIE, a continuación se presenta la conformación de muestra de participantes:

Tabla 4

Muestra entrevista semiestructurada

| Denominación | Ámbito de desempeño | Cargo que desempeña |
|--------------|---------------------|---------------------|
|--------------|---------------------|---------------------|

| | | |
|----------------|--|----------------------------|
| Participante 1 | Institución Educativa Departamental | Rector |
| Participante 2 | Institución Educativa Departamental | Coordinador de convivencia |
| Participante 3 | Institución Educativa Departamental | Coordinador académico |
| Participante 4 | Institución Educativa Departamental | Coordinador de convivencia |
| Participante 5 | Institución Educativa Departamental | Coordinador académico |

5.4 Técnicas de Recolección de Datos

La recolección de datos para esta investigación se lleva a cabo mediante la aplicación de técnicas cuantitativas y cualitativas, que permitan obtener información de los participantes involucrados en el proceso formativo de la Maestría de Dirección y Gestión de Instituciones Educativas. Para el presente estudio se utiliza la encuesta para directivos docentes y colaboradores y la entrevista semiestructurada a directivos docentes. Estas técnicas permiten reconocer las percepciones acerca de las transformaciones de las prácticas directivas de los directivos docentes en el ámbito de su quehacer cotidiano.

A continuación, se presentan las técnicas que se utilizaron para dar alcance a cada uno de los objetivos planteados para este estudio:

Tabla 5

Técnicas de recolección de información por objetivos específicos

| Objetivos específicos | Técnicas de recolección de información |
|-----------------------|--|
| Objetivo 1: | Entrevista semiestructurada y encuesta |

Identificar las percepciones y creencias que tienen los directivos docentes que cursan la MDGIE de las regiones Guajira y Huila sobre sus prácticas directivas antes y después de la culminación de su proceso de formación.

Objetivo 2:

Entrevista semiestructurada y encuesta

Describir los significados que asignan los directivos estudiantes de las regiones Guajira y Huila que cursan la MDGIE y sus equipos a las prácticas directivas.

Objetivo 3:

Encuesta

Reconocer convergencias y divergencias entre prácticas y competencias directivas a partir de las percepciones y descripciones de los directivos docentes participantes.

5.4.1 Encuesta

Para esta investigación uno de los instrumentos de recolección de datos seleccionados fue la construcción de una encuesta de Likert que permitiese medir las percepciones y creencias sobre las transformaciones en los significados y percepciones acerca de la apropiación y fortalecimiento de las prácticas directivas ejercidas por los directivos docentes. Como lo afirman Hernández, Fernández y Baptista (2010) una encuesta o cuestionario “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p.217); es el instrumento más apropiado para analizar fenómenos sociales y en el caso de los estudios de enfoque mixto, la administración de una encuesta permitió comprender el nivel de percepción sobre las prácticas directivas antes y después del proceso de formación y correlacionar las variables, así como vincular los resultados obtenidos en las entrevistas semiestructuradas para conocer las referencias subyacentes a la comprensión de las prácticas directivas.

La encuesta consta de siete partes; la primera parte, consiste en una matriz de datos sociodemográfico para conocer la población objeto de este estudio, posteriormente se encuentra compuesta por seis apartados, cada uno de ellas denominado y asociado a las prácticas directivas dentro del marco del ANFLEPD (2021) y 10 a 15 reactivos cerrados que describen las dinámicas esenciales para cada práctica directiva para un

total de 39 reactivos que contenían 5 opciones de respuesta, sobre los niveles de acuerdo o desacuerdo sobre el ejercicio de las prácticas directivas antes y después del proceso de formación de la maestría, en la cual el uno (1) representa el valor de mayor desacuerdo, el tres (3) un nivel neutro y cinco (5) el de mayor acuerdo.

5.4.2 *Entrevista Semiestructurada*

Para la recolección de datos cualitativos las investigadoras diseñaron una entrevista semiestructurada. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), una entrevista “se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados).” (p. 403). La entrevista es un tipo de conversación coloquial en la cual se recaban datos en una comunicación interpersonal entre las investigadoras y los sujetos de estudio para obtener respuestas verbales que permitan profundizar sobre los interrogantes planteados en la investigación. Es un método de recolección pertinente para un alcance descriptivo ya que permite precisar la información, identificar las opiniones, percepciones y significados que los directivos escolares dan a las prácticas directivas.

Para este caso, las investigadoras construyeron de 16 dieciséis preguntas de opinión, conocimientos y de antecedentes según la clasificación de Mertens (2010) en una matriz de conceptos estructurantes de la presente investigación relacionados con los objetivos de la investigación e introdujeron preguntas adicionales con el fin de precisar conceptos o profundizar en la experiencia de los directivos docentes (rectores) con relación a las prácticas directivas, su conocimiento, comprensión, apropiación, fortalecimiento y transformación antes, durante y después de formación en la MDGIE.

La matriz diseñada del instrumento fue sometido a revisión y triangulación de tres expertos académicos de los cuales dos se han desempeñado como directivos de Instituciones Educativas Oficiales y por su conocimiento y experiencia brindaron una valiosa perspectiva y retroalimentación al instrumento. De esta manera se validó el instrumento aplicado en coherencia, suficiencia, rigurosidad y apropiación de lo propuesto.

Tabla 6

Matriz de preguntas para el guion de entrevista a directivos docentes

| Concepto estructurante para la recolección de datos | Descriptores | Preguntas |
|---|--|--|
| Sentidos y significados que asignan los directivos | Este concepto estructurante guarda relación con el segundo objetivo específico de la | 1. De acuerdo con su experiencia laboral y personal como directivo |

| Concepto estructurante para la recolección de datos | Descriptores | Preguntas |
|---|--|---|
| docentes a las prácticas directivas. | investigación y se orienta a describir los sentidos y significados que asignan los directivos y sus equipos a las prácticas directivas. | <p>docente, ¿cómo definiría las prácticas directivas?</p> <p>2. ¿Qué características identifican a las prácticas directivas?</p> <p>3. Desde su experiencia, ¿Existe alguna diferencia o similitud entre apropiar las prácticas directivas o fortalecerlas? ¿Cuál sería la diferencia o similitud?</p> <p>4. ¿Qué prácticas directivas conoce y cuáles ha evidenciado en su quehacer directivo? ¿Cómo se han hecho evidentes?</p> <p>5. ¿Cómo y cuándo se puede determinar que una práctica directiva ha sido apropiada?</p> <p>6. ¿Cómo y cuándo se puede determinar que una práctica directiva ha sido fortalecida?</p> <p>7. ¿Cree que es importante la apropiación y el fortalecimiento de las prácticas directivas para el quehacer directivo? ¿Por qué?</p> |
| Percepciones y creencias que tienen los directivos docentes sobre la transformación de sus prácticas directivas | Esta categoría guarda relación con el primer objetivo específico y pretende identificar las percepciones y creencias que tienen los directivos docentes que cursan | <p>8. Desde su perspectiva como directivo docente, ¿Qué caracterizaba sus prácticas directivas antes de su proceso de formación de la Maestría?</p> <p>9. ¿Ha percibido cambios o transformaciones en sus prácticas</p> |

| Concepto estructurante para la recolección de datos | Descriptores | Preguntas |
|--|---|--|
| | la MDGIE sobre sus prácticas directivas antes, durante y después de la culminación de su proceso de formación en el ejercicio de su quehacer directivo desde la perspectiva de los directivos docentes. | <p>directivas ha observado en su gestión directiva y cómo los ha vivido?</p> <p>11. ¿Cuáles identifica como las prácticas directivas que se ha apropiado producto de su formación en la Maestría? ¿Cómo se ha hecho evidente en su gestión directiva?</p> <p>13. Desde su experiencia como directivo docente, ¿Cómo cree que el programa de formación de la Maestría ha transformado su gestión directiva? ¿Por qué considera que se produjo esta transformación?</p> <p>14. Desde su experiencia como estudiante de la Maestría, ¿Cuáles son los factores del programa de formación de la Maestría que podrían influir o favorecer la apropiación o fortalecimiento de prácticas directivas?</p> <p>16. Desde su experiencia como estudiante de la Maestría, ¿Cómo se puede impulsar mejor el conocimiento y desarrollo de prácticas directivas en la Maestría?</p> |
| Convergencias y divergencias entre prácticas y competencias directivas | Este conjunto de preguntas guarda relación con el tercer objetivo específico del estudio y se orienta a reconocer convergencias y divergencias | 17. De acuerdo con su experiencia laboral y personal como directivo docente, ¿Cómo definiría competencias directivas? |

| Concepto estructurante para la recolección de datos | Descriptor | Preguntas |
|---|---|-----------|
| entre las percepciones de los directivos docentes sobre las prácticas y competencias directivas a partir de las percepciones y descripciones encontradas. | <p>18. ¿Qué características identifican a las competencias directivas?</p> <p>19. Desde su experiencia como directivo docente, ¿Existe alguna diferencia o similitud entre las competencias directivas y las prácticas directivas?</p> <p>20. ¿Considera que las prácticas directivas son más importantes que las competencias directivas o a la inversa? ¿Por qué?</p> <p>21. Desde su experiencia como directivo docente, ¿Considera importante el desarrollo de las competencias directivas? ¿Por qué?</p> | |

5.5 Procedimiento.

En relación con los datos cualitativos, se realizó la transcripción de las entrevistas y se tabularon en una hoja de Excel. Posteriormente, se exportaron manualmente al software Atlas. Ti para su análisis. Una vez que los datos estuvieron transcritos, se procedió a examinar la información utilizando técnicas de triangulación y comparación constante, con el fin de generar una codificación cualitativa. A través de este proceso de análisis, se asignaron códigos a los segmentos o unidades de análisis, identificando las categorías que surgieron de la comparación constante. Estas categorías representan las unidades de significado general que emergieron del estudio.

Para la construcción de las unidades de significados atribuidos al término de prácticas directivas se llevaron a cabo varias lecturas de cada respuesta de cada participante en la entrevista semiestructurada, posteriormente se desarrolló un proceso de abstracción en la cual el equipo investigador analizó cada respuesta para identificar las categorías de significado general que cada participante presentaba. Con el fin de validar este proceso, la asesora junto con el equipo investigador, reviso cada fragmento para identificar

posibles códigos recurrentes. Este ejercicio riguroso de codificación redujo la posibilidad de que el equipo investigador interpretase de acuerdo con sus creencias o conocimientos los significados que pretendían exponer los participantes. Este análisis permitió identificar las categorías emergentes sobre las percepciones acerca de dichos significados.

En cuanto a los datos cuantitativos, se llevó a cabo un análisis por práctica directiva, totalizando los porcentajes de respuesta para cada categoría. Este enfoque permitió obtener un resultado general de cada práctica directiva en estudio. Los datos se tabularon y se representaron gráficamente en una hoja de Excel, con el objetivo de facilitar la visualización y presentación de los resultados globales y totales de cada categoría. Este enfoque de análisis cuantitativo permitió conocer la distribución de respuestas en cada práctica directiva, lo cual resulta valioso para comprender la prevalencia y la importancia relativa de cada categoría. Al tabular y graficar los resultados, se facilita la interpretación y la comunicación de los hallazgos de manera clara y concisa.

6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De acuerdo con la perspectiva metodológica de la presente investigación, se utilizaron dos métodos de recolección de datos: entrevistas semiestructuradas con los directivos docentes participantes y encuestas aplicadas a los participantes y a algunos de sus colaboradores. En este capítulo, presentaremos los principales hallazgos tanto cualitativos como cuantitativos, y la comparación de sus resultados siguiendo la ruta propuesta en el diseño metodológico que orientó esta investigación.

Los métodos se construyeron a partir de preguntas segmentadas por categorías establecidas para el estudio: significados de práctica directiva, convergencias y divergencias entre competencia y práctica directivas, así como la percepción sobre las transformaciones en las prácticas directivas de los participantes.

Al comenzar con el análisis de las entrevistas, se asignaron códigos relacionados con los elementos encontrados en las respuestas de las entrevistas, los cuales fueron agrupados en sus respectivas categorías de acuerdo con su nivel de recurrencia y se realizaron las asociaciones necesarias entre los códigos para establecer las subcategorías de acuerdo con los elementos que tenían mayor incidencia en la relación.

Es así como de acuerdo con dichas recurrencias semánticas se usaron para construir una nube de palabras que reveló las categorías emergentes que posteriormente fueron organizadas de manera cronológica de acuerdo con el propósito de esta investigación.

6.1 Una visión cronológica de los significados atribuidos a las prácticas directivas.

En este apartado se analizan los significados atribuidos al constructo “práctica directiva” a través del análisis de las recurrencias de las categorías emergentes identificadas por el equipo investigador. El objetivo de este análisis es comprender cómo los participantes han conceptualizado y definido las prácticas directivas, antes de su formación en la MGDIE y cómo estos significados han evolucionado después de la misma. Además, se analizaron cómo estos significados se asocian en función de la experiencia profesional, el enfoque de liderazgo y los recursos personales de los participantes.

Este enfoque estructurado en diferentes momentos permitirá una comprensión más completa y profunda de la evolución y transformación de los significados atribuidos a las prácticas directivas por parte de los directivos, destacando los cambios en su proceso de formación.

6.1.1 Antes de cursar la MDGIE.

- *Práctica directiva asociada al ejercicio de la autoridad y el cumplimiento de funciones.*

El análisis cualitativo de esta primera categoría, que implica el conocimiento previo sobre el concepto “práctica directiva” a la formación de la MDGIE, revela una estrecha asociación con el ejercicio de su autoridad. En primera instancia, se identifica la asignación de significado de práctica directiva con el concepto de “dirigir”. Por ejemplo, el DDR1 menciona que su gestión directiva estaba relacionada con ejercer autoridad y dar órdenes esperando a que los otros obedezcan: “Trazar líneas para que las ejecuten los coordinadores y a su vez, por orden de rectoría trazan esas líneas para que los docentes las ejecuten...” (Entrevista, DDR1).

Esta asociación previa demuestra una perspectiva gerencial y administrativa de la gestión directiva en la cual la asociación de “dirigir” con “trazar” evidencia una acción de guiar, supervisar o liderar un grupo de docentes y coordinadores para la consecución de unas metas comunes. Según Drucker (2008), “dirigir” o la “dirección” es un elemento del management que permite alcanzar lo que se planea por medio de la autoridad ejercida por parte del gerente, en este caso el directivo docente, con base en las decisiones previamente establecidas por el a la vez que se verifica el cumplimiento de estas.

De acuerdo con esta teoría moderna del management, “dirigir” implica cinco tareas para que el desempeño de las personas se enfoque al logro de los objetivos. En primer lugar, un gerente o directivo decide y determina cuales, con los objetivos, el cómo deben alcanzarse, administrar los recursos necesarios y comunicarlos a las personas que ejecutaran las acciones para alcanzarlos. Es así como la asignación previa a la formación referida a “dirigir” demuestra una claridad en las funciones y responsabilidades administrativas que el participante, quien está a cargo de la IE, ejerce para su correcto funcionamiento. Este enfoque centralizado en el rol del directivo también revela, la segunda tarea directiva desde la perspectiva Druckeriana (2008) la cual consiste en organizar y clasificar el trabajo de acuerdo con los equipos de trabajo y las funciones asignadas para los cargos.

Además de la unidad de significado asignado como “dirigir”, uno de los participantes atribuyó el significado de “imponer” refiriéndose a las prácticas directivas como *“para mí las prácticas directivas era la que más, la que más imponía”* (Entrevista DDC2). Según la Real Academia de la Lengua Española, dos de los significados atribuidos a este verbo es “Poner una carga, una obligación u otra cosa.” o “Predominar, aventajar.” Esta asociación de la práctica directiva con la acción de imponer refleja una interpretación tradicional o jerárquico del rol directivo o gerencial en la cual el directivo podría adoptar un estilo de liderazgo autoritario, donde toma decisiones de manera unilateral y da instrucciones a sus subordinados para que las cumplan con el propósito de alcanzar el máximo beneficio o productividad posible por parte de la organización (Chiavenato, 2007).

Este enfoque de liderazgo autocrático en el cual la toma de decisiones se centraliza en la dirección escolar ejerciendo alto poder, control y supervisión sobre los docentes es un enfoque clásico que evidencia una estructura organizativa tradicional en las IE, en las cuales las decisiones se toman y comunican de manera descendente sin contar con la contribución de los demás miembros de un equipo directivo o personal de la comunidad educativa. Así mismo, se puede inferir que esta relación de práctica con acciones como dirigir, supervisar, guiar o imponer se encuentra vinculada a las funciones y responsabilidades contempladas para el directivo docente en el marco la normatividad educativa colombiana. Es así como en el artículo 6 del Decreto 1278 de 2002, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente, se indican las responsabilidades de los directivos docentes:

“ARTÍCULO 6o. DIRECTIVOS DOCENTES. Quienes desempeñan las actividades de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas se denominan directivos docentes, y son responsables del funcionamiento de la organización escolar.” (MEN, 2002).

Para el caso de los rectores, además de las responsabilidades consagradas en el Decreto 1278 de 2002, los rectores cumplen otras funciones relacionadas con la orientación del PEI, administración de recursos y personal, supervisión del cumplimiento de las funciones del personal, promoción del mejoramiento continuo, comunicación con las autoridades locales y la comunidad educativa e imposiciones de sanciones disciplinarias, entre otras que denotan una estructura organizacional de tipo vertical y jerarquizada liderada por el Ministerio de Educación Nacional con un diseño funcional, en la cual cada una de las personas que laboran en la IE poseen distintos niveles de autoridad y responsabilidades en la toma de decisiones y por ende, en la coordinación, supervisión y control de las tareas, como es el caso de los funcionarios públicos en el país.

En este sentido, la asociación de práctica directiva con el ejercicio de las funciones delineadas para el cargo denota la importancia que los directivos confieren al conocimiento de los procedimientos, normatividad y la legislación educativa vigente para asumir el cargo directivo como lo manifiesta el DDC3: *“Tenía claro para que estoy en el sistema educativo... conozco todas las funciones de la cartilla, la evaluación y autoevaluación institucional, que eso es un referente que todos los maestros debemos conocer”* (Entrevista, DDC3). En este caso, la participante expone que no sólo las funciones y la gestión desempeñan un papel fundamental en la gestión directiva, sino que se requiere un conocimiento actualizado de los documentos normativos que brindan el marco de acción y gestión de la “práctica directiva” a los directivos docentes que facilita su ejercicio directivo y de liderazgo.

Si bien es cierto, la asociación de práctica directiva con el ejercicio de dirección y administración de la IE refleja una estructura organizativa tradicional y jerárquica de la función pública en el país y que la figura del Rector o Directivo Docente se asocia con la toma de decisiones finales, es importante destacar que esta atribución de significado puede llegar a percibirse como una comprensión del rol directivo enfocado hacia la autoridad desconociendo la evolución del liderazgo escolar de un enfoque centrado en la gestión a uno centrado en el liderazgo en el cual el directivo o líder escolar tiene “... la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009, p.20); por lo tanto, el rol del directivo docentes como líder educativo y las prácticas directivas no se limitan al ámbito funcional o de ejecución sino que pretenden una transformación significativa y proactiva de la agencia del directivo y el equipo directivo para mejorar los aprendizajes y el bienestar de los estudiantes, a su vez que abre múltiples oportunidades de mejora continua (ANFLEPD, 2021).

En este sentido, el conocimiento profesional sobre el liderazgo escolar y las prácticas directivas es pertinente y relevante para el ejercicio de la dirección escolar ya que como lo enuncia el MBDLE (2015), “conocer las concepciones contemporáneas de liderazgo escolar, permite tener una comprensión no sólo de las prácticas, tipos y características de los líderes escolares sino también de los valores y estrategias necesarios para implementar procesos de mejora escolar diferenciando contexto, nivel de desarrollo de la escuela y contingencia.” (Mineduc, 2015, p. 34).

Lo anterior permite señalar que, en el periodo previo a la formación, los directivos manejaban como sinónimos dirigir, mandar y liderar; y que si bien reconocen y señalan el lineamiento que enmarca su labor, esta se puede realizar desde diferentes perspectivas sin dejar de cumplir con lo requerido, aunque existan rutas o caminos colaborativos que cualifiquen esta tarea.

- ***Desconocimiento del significado de prácticas directivas antes de cursar la MDGIE.***

Otro significado que llama la atención es el reconocimiento de los directivos sobre la falta de preparación y desconocimiento del término y las dinámicas asociadas a este, ya que algunos de los directivos manifiestan no haber recibido una formación específica en liderazgo educativo y prácticas directivas en el momento de empezar la MDGIE, ni tampoco, contar con los conocimientos necesarios para ejercer efectivamente como directivo docente en el ámbito educativo.

Al respecto señalan que han ascendido a sus roles directivos basados en la experiencia docente, pero sin una capacitación y formación adecuada en lo referente a su gestión: *“el pregrado sale con muchas concepciones administrativas que en la práctica se vuelven inútiles, porque una cosa es la realidad y en la práctica es muy diferente... Antes de la maestría no sé, había como cierto grado de confusión, no en los términos, en las aplicaciones, en los proyectos, en los procesos mismos”* expresa el DDC4. *“nunca me preparé para ser directivo... inclusive cuando llegué a la coordinación ni sabía que tocaba qué hacer, porqué es...es un mundo totalmente diferente”* manifiesta el DDC5.

De lo anterior se puede inferir en primera instancia, como los directivos noveles no se sentían preparados para asumir el cargo directivo, en el caso del contexto nacional la experiencia docente exitosa a menudo se considera suficiente para asumir el liderazgo escolar. Esta perspectiva puede limitar o pretender reemplazar la importancia asignada a la formación y las habilidades de gestión necesarias para liderar eficazmente una institución educativa. (Bush y Jackson, 2002). Las problemáticas que los rectores enfrentan durante sus primeros años en el cargo se relacionan con las tensiones entre las demandas administrativas y académicas, así como con la complejidad de los contextos escolares donde prevalecen dificultades de convivencia como lo señalan Pineda & et al. (2009). Se destaca la necesidad de proporcionar una formación sólida en liderazgo y fortalecer los vínculos relacionales en las instituciones escolares.

La formación en liderazgo educativo es prioritaria cuando se asumen roles directivos, pues la experiencia docente por sí sola no es suficiente para liderar eficazmente una institución educativa (Leithwood y Jantzi, 2006). En línea con la preparación del directivo docente, Fullan (2018) sostiene que los directores necesitan desarrollar habilidades de gestión, liderazgo y pensamiento estratégico, además de tener experiencia docente, para liderar eficazmente las escuelas, esta perspectiva señala la importancia de no depender únicamente de la experiencia docente como criterio para asumir un cargo directivo. En cambio, enfatiza la necesidad de que los directores adquieran las habilidades y conocimientos necesarios para la gestión efectiva de una institución educativa. Su enfoque resalta la importancia de la formación y el desarrollo profesional continuo de los directores, con el objetivo de maximizar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

De esta manera, también se resalta que el desconocimiento de la teoría propia sobre prácticas directivas por parte de los directivos docentes no implica necesariamente una falta de competencias o habilidades de liderazgo. La experiencia docente exitosa puede proporcionar una base sólida para el liderazgo escolar (Leithwood, Jantzi y Steinbach, 2002), ya que los directivos docentes han desarrollado habilidades de instrucción, conocimiento pedagógico y comprensión del entorno educativo. Por lo tanto, argumentan que es fundamental brindar oportunidades de formación y desarrollo profesional a los directivos docentes para que adquieran las habilidades y conocimientos específicos de la gestión educativa, complementando así su experiencia docente y fortaleciendo su capacidad de liderazgo en las escuelas.

Entonces puede entenderse que, si bien algunos directivos tienen habilidades de liderazgo innatas, la falta de conocimiento específico de las mismas puede limitar su eficacia en el desempeño de la función. Esta perspectiva amplía la visión tradicional de liderazgo, reconociendo que los directivos docentes pueden poseer habilidades y competencias valiosas que pueden ser potenciadas a través de la formación y la adquisición de conocimientos directivos. En el caso nacional, con el desarrollo de marcos y estándares internacionales y en particular, el ANFLEPD (2021) sobre prácticas directivas, es vital que los directivos docentes tengan la oportunidad de actualizar y mejorar su conocimiento de las prácticas directivas.

Además, es posible inferir que el desconocimiento de las prácticas directivas se atribuye al reciente cambio de paradigma en relación con el papel del directivo docente, que ahora enfatiza en la importancia de desarrollar prácticas directivas contextualizadas y eficaces para el éxito de la organización educativa. Este cambio de enfoque ha tenido un impacto curricular relativamente reciente en la formación de los futuros directivos como lo señala Noreña (2021), lo cual se evidencia en que los estudiantes, antes de comenzar su proceso de formación, no estaban familiarizados ni habían adquirido conocimientos conceptuales y formales sobre el concepto abordado. Este vacío en la socialización y conocimiento de dichos conceptos refleja la necesidad de incorporar de manera más sólida y temprana en la formación de los directivos en formación,

los fundamentos teóricos y prácticos relacionados con las prácticas directivas, a fin de complementar y potenciar sus habilidades y competencias de base para asumir roles de liderazgo en el ámbito educativo.

El desconocimiento de las prácticas directivas y la falta de preparación por parte de los directivos ejerce una influencia e impacto significativos en la organización educativa. Estos desafíos multidimensionales que complejizan el rol directivo se ven agravados cuando se ocupa el cargo de director sin experiencia previa (Sergiovanni, 1995). Sin embargo, esta perspectiva cambia cuando se reconoce la importancia de priorizar la formación en dirección y gestión de la institución educativa por parte de los líderes escolares.

En este sentido, es fundamental proporcionar capacitación en modelos y enfoques de liderazgo educativo, así como desarrollar habilidades en áreas como la toma de decisiones, la gestión del cambio, la comunicación efectiva y la construcción de relaciones. Al fortalecer estas competencias, los directivos estarán mejor preparados para enfrentar los desafíos y las demandas del entorno educativo en constante evolución, y contribuirán de manera más efectiva al éxito y la mejora continua de la institución .

6.1.2 Después de cursar la MDGIE.

- Práctica directiva asociada a la gestión escolar.

Esta categoría emergente se refiere a la gestión educativa como proceso sistemático orientado a la orientación y direccionamiento de los procesos directivos, comunitarios, administrativos y pedagógicos que buscan fortalecer las IE. De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española Gestión es “Acción y efecto de administrar”, es así como gestionar desde el ámbito empresarial se define como un proceso de dirección, planeación, organización, integración, uso de recursos en una organización con el propósito de alcanzar sus objetivos (Chiavenato, 2007).

Así mismo, gestionar se refiere a la capacidad de establecer una relación apropiada entre los componentes, sistemas, recursos disponibles, capacidades, el estilo y estrategia de una organización para alcanzar las metas deseadas (Casassus, 2005). En esta línea, la gestión escolar se define como “un saber de síntesis capaz de vincular conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático” (UNESCO - IPE 2000, p. 17).

En relación con lo anteriormente mencionado, la gestión escolar se enfoca en generar acciones y estrategias para el manejo y orientación de la comunidad educativa a partir de la identificación de las necesidades del contexto de la IE para intervenir en la realidad de los estudiantes y transformarla. De allí, que la gestión educativa, no sólo se asocia con la administración sino con un proceso integral en el cual se coordinan los esfuerzos y objetivos, equipos de trabajo y liderazgo, generan nuevas prácticas y formas de relación con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje, logros de los estudiantes y, por ende, se desarrolla

un proceso de calidad de los procesos y resultados produciendo un aprendizaje social en las organizaciones (Senge, 1990).

En el contexto educativo de Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (2015) define la gestión educativa como un proceso sistemático dirigido a fortalecer las instituciones educativas y sus proyectos, con el objetivo de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos. El propósito es que las instituciones educativas puedan responder de manera más adecuada a las necesidades educativas locales, regionales y globales. Por lo tanto, la gestión escolar desempeña un papel fundamental en la mejora de la calidad educativa en el país, al fortalecer los establecimientos educativos, sus estructuras administrativas y su sistema pedagógico. Esto implica generar cambios y contribuir al desarrollo de conocimientos y competencias en los estudiantes, aportando así un valor adicional.

Teniendo en cuenta que las instituciones educativas se han transformado en organizaciones dinámicas, autónomas, integradas, complejas y participativas, nuevas formas de gestión escolar son necesarias para garantizar el cumplimiento de sus propósitos, articular los procesos internos y externos y fortalecer, a su vez, su PEI. De esta manera a partir de 2008, el MEN Guía No 34 Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento dispone las cuatro áreas de gestión: directiva, académica, administrativa y comunitaria como lo menciona el DDR1 *“mi función es dirigir la parte administrativa, los recursos humanos, el recurso financiero, los recursos físicos y también dirigir lo que es la cuestión académica, dirigir juntamente con los coordinadores, en resumen; orientar, dirigir y estar pendiente de los procesos.”* (Entrevista, DDR1).

Esto permite develar que la razón por la cual los directivos docentes resignifican o asocian la práctica directiva como las cuatro áreas de gestión se debe a que sus funciones como directivos se extienden más allá de lo administrativo ya que no sólo están a cargo de trazar unos objetivos sino de plantear unas líneas de planeación, organización, ejecución y evaluación de acciones que fomenten una participación democrática en las IE, el crecimiento sostenido a nivel personal de los miembros de la comunidad educativa.

Es por esta razón, que los participantes resignifican los procesos de gestión como prácticas directivas ligadas a su quehacer directivo que facilitan el funcionamiento de la IE y garantizan una educación pertinente y de calidad. En la labor directiva es claramente el relevante que *“Una práctica directiva es como un espacio específico en el que se puedan aplicar conocimientos, se puede hacer planeación, se puede hacer organización y ejecución de un proyecto, un espacio en que tenga que ver con la institución o con el desarrollo de la función como directivo”* (Entrevista, DDR1), es decir, el conjunto de procesos llevados por los directivos para hacer un manejo y direccionamiento hacia objetivos previamente fijados en el marco de un direccionamiento estratégico concebido como aquel que *“Establece el fundamento filosófico y la proyección de la institución que dan sentido y orientan los planes y proyectos institucionales. La apropiación*

de este direccionamiento y el establecimiento de metas colectivas deben servir de guía a la acción institucional” (MEN, Guía No 11, p. 21).

Partiendo de la fundamentación anterior sobre direccionamiento estratégico, es evidente que los participantes la reconocen como práctica directiva esencial en el área de gestión directiva como lo menciona el DDC5 *“Dentro de las prácticas directivas yo creo que la planeación estratégica es una. El pensamiento estratégico es muy importante, pues hay una habilidad que pronto la tiene uno, pero la maestría logró hacérmelo entender de una manera diferente y hacerme entender de que ...eh...es muy necesario anticiparse a lo que pueda suceder, ya que toda acción tiene una reacción.”* (Entrevista DDC5).

Según Stoner et al (2006), la planeación o planificación estratégica implica el establecimiento de metas y la elección de los medios para alcanzarlas, es por ello, que para trazar este curso de acción se deben evaluar las diversas alternativas y hacer un seguimiento y evaluación de estas para orientar y administrar el comportamiento de las personas y los recursos como lo revela *“la planeación estratégica y una evaluación constante. Debe ser una práctica directiva, una evaluación constante de todas, pues las mismas prácticas o de los mismos ejercicios que uno haga desde su parte directiva.”* (Entrevista DDC4).

En el marco conceptual que fundamenta las cuatro áreas de gestión institucional y su aplicación, por parte del MEN, también se aborda la gestión académica que tiene por fundamento procurar el éxito académico del quehacer pedagógico, como lo indican el DDC4 *“una práctica de directiva tiene que ver con, digamos en mi ámbito, la organización de todo el esquema curricular, la gestión académica”* (Entrevista DDC4, 2022) y el DDR5 *“En cuanto a la parte académica, ¿cierto?, de que los contenidos temáticos los derechos básicos de aprendizaje estén ajustados a los lineamientos del Ministerio... que lo que ellos están dando, lo que está planeado conforme al Ministerio, pues lo estén cumpliendo”* (Entrevista DDR5).

Dado que el trabajo esencial de los coordinadores es gestionar el trabajo de los docentes en los ámbitos pedagógico y convivencial, la resignificación de práctica directiva como prácticas de gestión académica se sustentan en la comprensión de las funciones específicas diseñadas para el cargo enunciadas como acciones que abarcan la planeación de las clases, las estrategias didácticas y metodológicas, los proyectos transversales, el uso de recursos para el aprendizaje que impactan la calidad y eficiencia de la acción educativa.

A pesar de que en la narración de los participantes pareciese entrecruzarse una mayor centralidad en lo pedagógico que en lo administrativo, aún se refuerza una cultura burocrática en la cual no se observa un sentido de urgencia en las transformaciones e innovaciones pedagógicas que fortalezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje para responder a las necesidades de los estudiantes, mejorar el desempeño de los estudiantes o las prácticas pedagógicas en sí mismas. Si bien es cierto, una dinámica esencial de la dimensión

de práctica directiva de incidencia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje enunciada en el ANFLEPD (2021) hace hincapié en la armonización del modelo pedagógico, las planeaciones, los planes de aula, las prácticas de aula, los ambientes de aprendizaje y la evaluación, esta no se limita a la supervisión y acompañamiento de los coordinadores o la provisión de los recursos de infraestructura necesarios por el rector sino por el contrario propende porque las instituciones educativas sostengan discusiones donde se discuta y se comparta las mejores prácticas pedagógicas, los cambios tecnológicos, y “ qué y para qué enseñar, a quiénes enseñar, qué calidades debería tener lo enseñado.” (Pozner, 2000, p. 12).

Por otro lado, los participantes reconocen las acciones directivas relacionadas con la gestión de la comunidad como prácticas directivas importantes para el manejo de las relaciones con padres de familia, entre la institución y estamentos externos que tienen una relación con la IE. Esta área de gestión incluye la convivencia, la inclusión y la proyección a la comunidad, entre otros componentes. Como la afirma el DDC4 dentro de estas prácticas directivas se identifica *“todo el proceso que tiene que hacer con la Comunidad, cierto, los docentes, los padres de familia, los estudiantes ... De la misma manera, toda la gestión que tiene que hacer ante las entidades gubernamentales que le competen a la institución o que se relacionan con la con la institución. Y de la misma manera es el relacionamiento que tiene la institución con otros espacios del ámbito.”* (Entrevista, DDC4). De esta narración cabe resaltar que esta área de gestión comunitaria es imprescindible para la realización de proyectos que se orientan a mejorar la calidad de vida, la convivencia y el establecimiento de vínculos entre la IE y la comunidad para generar un impacto en el desarrollo de esta (Mamani y Machicado, 2012), es así como el DDC5 reconoce que este componente favorece esta integración cuando *“tenemos articulación no solamente con la comunidad local, sino también con instituciones de carácter departamental o municipal”* (Entrevista, DDC5).

Si bien es cierto la atribución de significado de las prácticas directivas como procesos de áreas de gestión institucional supone una apropiación de la Guía 34 y las características de un directivo escolar con alto nivel de liderazgo y alto desarrollo de competencias funcionales, demuestran una comprensión por parte de los directivos de que los conocimientos y la experiencia son fundamentales para desempeñar puestos de dirección en una IE como lo explica el DDC3

Conozco todas las funciones de la cartilla, la evaluación y autoevaluación institucional, que eso es un referente que todos los maestros debemos conocer, porque hay gente que está en el sistema y no conoce lo básico, se deben apropiar de los documentos. Aprendí a través de la lectura y autogestión, cuáles eran las directrices y leyes para cada uno de los grados, por eso si bien hice una maestría y me ayudo en muchas cosas tampoco estaba en ceros, ya tenía unos conocimientos previos. (Entrevista, DDC3).

Estas narraciones aún revelan una tendencia burocrática, centralizada y administrativa de la gestión educativa en la cual aún subsiste una visión simplista de la educación como un servicio como lo manifiesta el DDC 5

La principal es la de garantizar servicio educativo de garantizar el servicio de los muchachos, es la principal función. ¿Y cómo se garantiza pues ese servicio? Pues haciendo muchas acciones estratégicas que lo posibiliten ...Mejor dicho, ese es garantizar el servicio. Bueno, eso es una, la otra verificar que ese servicio sea lo más eficiente y lo más eficaz posible, que el maestro cumpla con su función. (Entrevista, DDC5).

Los efectos de lo asociación de la práctica directiva como procesos de gestión podrían resumirse en una confusión conceptual y procedimental entre competencias y prácticas directivas ya que los participantes manifiestan una mayor preocupación por el cumplimiento de funciones que por abordar discusiones educativas que promuevan transformaciones significativas al interior y exterior de la IE desde un enfoque de liderazgo que implique “analizar y reconsiderar las opciones presentes de la institución educativa y plantearse la posibilidad de introducir cambios que impulsen la mejora escolar (Bolívar, 2009; Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009 citados en el ANFLEPD, 2021) apoyándose en los recursos personales” (ANFLEPD, 2021, p. 34).

Es por esta razón, que una sólida formación personal y profesional en liderazgo y prácticas directivas es esencial para que los directivos desarrollen una actitud autocrítica y receptiva al cambio que facilite la migración y tránsito de modelos administrativos enraizados en el pasado en el que prevalecían la supervisión y el control, hacia un presente y futuro donde prevalezca la participación, la experimentación, la consolidación de redes y equipos para aprovechar la experiencia individual y grupal para estimular la formación, innovación, integración, calidad, creatividad, participación con el fin de inspirar la necesidad de transformaciones educativas.

- ***Práctica directiva asociada a estilos de liderazgo.***

Los directivos docentes asignan el significado de práctica directiva relacionada con el desarrollo de estilos de liderazgo dentro de la institución educativa enfocados a elementos que contribuyen a mejorar el liderazgo y recursos personales que posibilitan y fortalecen el liderazgo en la IE, reconociendo como este enfoque relacional y directivo se amplió durante la formación en la maestría.

Desde las voces de los directivos el Directivo DDR1 expresa que: “Sin embargo, me fui más a asumir un liderazgo y no intimidar, así crearon una imagen de alguien que fomenta un sentido de pertenencia, amor al colegio, creando como sensibilizar y generar la conciencia”. Posteriormente sobre el significado de prácticas directivas afirma: “*Crecí y cambié en la forma de dirigir, porque antes, yo quería*

hacer todo por mi parte, y con esta maestría, aprendí que el liderazgo se gana, no se consigue, sino que se gana con base a sus acciones” (Entrevista, DDR1). Esta expresión refleja un cambio en su forma de liderar, donde reconoce que previamente tenía una tendencia a querer asumir todas las responsabilidades por sí mismo. Sin embargo, a través de su formación en la MDGIE, ha aprendido que el liderazgo se gana a través de acciones concretas. Este cambio de perspectiva muestra una evolución en su enfoque de liderazgo, reconociendo la importancia de involucrar y empoderar a otros miembros del equipo relacionado con las prácticas directivas que ejerce en la institución educativa.

Este enfoque se alinea con la literatura sobre liderazgo transformacional. Según Bass y Riggio (2006), el liderazgo transformacional implica inspirar y motivar a los seguidores al establecer metas elevadas, comunicar una visión convincente y fomentar un sentido de pertenencia y compromiso. Asimismo, Conger y Kanungo (1998) señalan que el liderazgo carismático se basa en la capacidad de los líderes para generar emociones positivas, despertar el entusiasmo y motivar a los seguidores a través de su carisma personal.

En relación con la generación de conciencia, se puede vincular con el liderazgo ético y el liderazgo con orientación social. Autores como Ciulla (2004) y Yukl (2006) enfatizan la importancia de que los líderes actúen con integridad y consideren el impacto social de sus acciones. El liderazgo con orientación social, por su parte, se centra en el compromiso del líder con el bienestar y desarrollo de los demás, así como en la promoción de valores éticos en la organización (Brown et al., 2005)

Para otro directivo las prácticas directivas relacionadas con el liderazgo relacionaban la credibilidad y coherencia esenciales para ejercer el rol directivo: *“Para mí eso es ser un líder y un buen directivo... uno debe tener una habilidad para convencer, generar credibilidad y eso va mucho en la imagen que uno venda y las prácticas que uno venda”* (Entrevista, DDC2). Esta perspectiva está relacionada con el concepto de liderazgo carismático, que se centra en la capacidad del líder para inspirar y persuadir a través de su carisma y la creación de una imagen convincente (Conger y Kanungo, 1998). Según este enfoque, la credibilidad y la habilidad para convencer son elementos fundamentales para obtener la confianza y el apoyo de los seguidores. Asimismo, esta visión se alinea con el concepto de liderazgo basado en la imagen, que enfatiza la importancia de la percepción y la reputación del líder en la construcción de su influencia (Hooijberg y Choi, 2001). En este enfoque, la imagen que el líder proyecta y las prácticas que lleva a cabo juegan un papel crucial en el establecimiento de su autoridad y liderazgo efectivo.

Es relevante destacar que, si bien la habilidad para convencer y generar credibilidad puede ser importante en el liderazgo, también es fundamental respaldar estas habilidades con prácticas coherentes y éticas. El liderazgo efectivo implica no solo la capacidad de persuadir, sino también la capacidad de establecer relaciones de confianza, promover la participación y tomar decisiones éticas (Northouse, 2018).

En esta línea otro directivo refleja en su respuesta la asociación de práctica directiva con la escucha activa a docentes: *“Pues que este haciéndose, porque una cosa, es decir, y otra aplicarlo y hacerlo, por ejemplo, en la responsabilidad de liderar mis profesores, necesito escucharlos...”* (Entrevista, DDC3). Este directivo resalta la importancia de escuchar a sus profesores como parte de su responsabilidad de liderar. Esta actitud refleja una comprensión de la importancia de la comunicación bidireccional y la participación de los miembros del equipo, así mismo destaca el Directivo Rector *“Recibe enseñanza de unos docentes con experiencia, y personalmente se da cuenta de que le faltaba mucho para ser un buen directivo y para ser un líder, y el líder no es el que manda si no, es el que el que ayuda, el que colabora, el que inicia el proceso, el que el que tiene la iniciativa”*. (Entrevista-DDR1).

Esta práctica que relaciona este directivo se enmarca en el liderazgo participativo y basado en relaciones, Bryman (1992) y Avolio y Bass (1995) destacan la importancia de involucrar a los actores del proceso educativo en la toma de decisiones y fomentar una comunicación abierta y colaborativa, facilitando la comunicación efectiva y el intercambio de ideas. Al escuchar a los profesores, el DDC4 demuestra su disposición para comprender sus perspectivas y necesidades, lo que puede fortalecer la relación de confianza y mejorar la eficacia del liderazgo. El liderazgo basado en las relaciones, según Graen y Uhl-Bien (1995), se centra en establecer relaciones de confianza y respeto mutuo con los seguidores, lo que facilita la comunicación efectiva y el intercambio de ideas.

La confianza se ha reconocido como un elemento crucial en las relaciones interpersonales y laborales, desempeñando un papel fundamental en los procesos de enseñanza, aprendizaje y mejora educativa. La confianza, tanto en el ámbito subjetivo como en el intersubjetivo, establece la base para el liderazgo de los directores y promueve el desarrollo de las instituciones educativas. La confianza tiene varias facetas como la benevolencia, honestidad, apertura, previsibilidad y competencia (Tschannen-Moran y Hoy, 2000). Estos investigadores concluyeron que la falta o insuficiencia de alguna de estas facetas afecta negativamente la confianza dentro de las organizaciones educativas, por tanto, resulta crucial, que los directivos mencionen la confianza como un factor importante en el desarrollo del liderazgo que ejercen en las instituciones educativas: *“Ser líder, pero un líder empático. Eso para mí lo es todo, para darle la confianza a los maestros, hace sentir importantes en cada perfil y tarea que se les asigna.”* (Entrevista, DDC3).

Entonces se reconoce que el mejoramiento escolar está estrechamente vinculado al fortalecimiento del liderazgo escolar en el sistema educativo, como se observa en las prácticas de liderazgo que los directivos docentes ejercen con el objetivo de influir y motivar a la comunidad educativa. Según Anderson (2010), estas prácticas de liderazgo desempeñan un papel fundamental en el logro de mejoras significativas en el ámbito educativo.

En este sentido, los directivos docentes reconocen la importancia de cultivar recursos personales que potencien sus habilidades de liderazgo. Esto implica una mirada introspectiva y una búsqueda constante de crecimiento y desarrollo personal, a fin de adquirir las competencias y herramientas necesarias para ejercer un liderazgo efectivo en el contexto educativo, los directivos reconocen elementos como habilidades socio emocionales, la capacidad de comunicación efectiva, la resolución de problemas, la toma de decisiones informadas y la capacidad de influencia positiva para establecer relaciones de colaboración y confianza con el personal docente, los estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa.

En concordancia con el fortalecimiento del liderazgo se destaca la relevancia del ANFLEPD (2021) en las que se considera el desarrollo de los recursos personales en el ámbito del liderazgo escolar. Estos recursos hacen referencia a los principios, habilidades, competencias, capacidades y conocimientos que facilitan el desempeño de los directivos en relación a fortalecer las prácticas directivas, algunos de los principios que destacan los directivos docentes, se relacionan con la dignidad humana, confianza, tolerancia, respecto aceptación y empatía frente al otro: *“Estamos trabajando con seres humanos... hay que tratarlos como tal...la MDGIE me ayudó mucho en el aspecto académico, lo disciplinario, en cómo dirigir, como gestionar. Reconozco que me ayudó mucho dirigir y liderar el proceso en el colegio”* (Entrevista, DDR1).

Desde esta perspectiva, el liderazgo ejercido también se encuentra relacionado con saber delegar, este reconocido como elemento dinamizador con los colaboradores. Leithwood señala que los líderes educativos efectivos tienen la capacidad de fomentar el trabajo en equipo y la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa. Destaca la importancia de construir relaciones sólidas y de confianza, promoviendo una cultura de participación y aprendizaje conjunto.

Asimismo, subraya la necesidad de empoderar a los colaboradores y delegar responsabilidades, reconociendo que el liderazgo no se limita a una sola persona, sino que puede ser ejercido en diversos niveles y roles dentro de la organización. Algunas de las voces de los directivos en este significado refieren que: *“Las prácticas directivas que un directivo debe tener son: El trabajo en equipo, el liderazgo distribuido podría decir que son 2 aspectos fundamentales, saber delegar funciones y un liderazgo distribuido.”* (Entrevista, DDC2) o como se manifiesta en: *“Liderar escuchando a otros, tener en cuenta las opiniones de los demás ... y además entiendes el propósito de trabajo en la I.E, porque tampoco se trata de hacer el trabajo de todos, todos tienen un rol específico y usted trabaja al son de eso”*. (Entrevista, DDC5).

De esta manera, el liderazgo se transforma para los directivos, ya no solo en la gestión de procesos, si no en la capacidad de liderar y direccionar a su equipo de trabajo para un fin común, según Gronn (2002), el liderazgo distribuido implica compartir la toma de decisiones y la responsabilidad entre los miembros de la organización, promoviendo así la participación y el compromiso de todos. *“Debe ser un líder. Pero debe*

ser un líder eh ... como le digo yo. Un líder que haga ese proceso de asignación de funciones, que vigile, que procese, que coopere, que trabaje en equipo con las personas que trabajan con él.” (Entrevista, DDR1).

Sergiovanni (2001) destaca la importancia de que los líderes escolares sean facilitadores del trabajo en equipo y deleguen tareas apropiadamente para aprovechar los talentos individuales y fomentar la colaboración. Los directivos resaltan la importancia de las prácticas directivas centradas en una visión compartida, desarrollo profesional de docentes fomentando el trabajo en equipo, el liderazgo distribuido y la delegación de funciones. Estas prácticas contribuyen a promover la participación, el compromiso y el cumplimiento de los roles específicos dentro de la institución educativa.

De acuerdo con la perspectiva de Muñoz y Marfán (2013), el liderazgo educativo está vinculado a la habilidad estratégica de influir en la comunidad escolar al guiar y establecer principios y metas compartidas. Esto genera un sentido de propósito común que motiva a la organización a trabajar en conjunto hacia esos principios y metas. En este sentido, se enfatiza la importancia de un liderazgo positivo que fomente la colaboración y el trabajo en equipo, permitiendo asumir riesgos en beneficio de la comunidad educativa, referencia que puede relacionarse con el liderazgo que desarrollan los directivos en su IE.

Es así como los directivos reconocen la importancia de conocer a sus colaboradores y potenciar sus habilidades para lograr mejoras educativas:

Uno es mas allá de juzgar, más bien poder identificar y poder potenciar esas habilidades que tiene el maestro de tal manera que no le saque buen provecho porque todos los profesores son capaces, es simplemente conocer los saberes, saber sortear un poco del personal, que esas falencias que uno va notando, las convierta en fortaleza, generar credibilidad, un trabajo que obviamente no es fácil. potenciar el desempeño del personal. (Entrevista, DDC2).

Según Fullan (2001) el liderazgo en las escuelas implica desarrollar estrategias para potenciar el talento de los maestros para promover un ambiente de confianza y colaboración. En este sentido, Sergiovanni (1992) sostiene que el liderazgo educativo implica reconocer y valorar las habilidades y capacidades únicas de cada miembro del personal docente. En su enfoque, el líder debe actuar como un facilitador que empodera a los maestros para que desempeñen su papel de manera efectiva y contribuyan al logro de los objetivos educativos.

Por tanto, mientras la gestión se enfoca en la eficiencia operativa y en mantener el funcionamiento diario de la institución y allí convergen las prácticas directivas, el liderazgo busca trascender más allá de las tareas rutinarias, evaluando de manera crítica las prácticas existentes y explorando nuevas formas de abordar los desafíos educativos. Ambos aspectos son importantes y complementarios en la dirección

escolar, pero es fundamental reconocer la diferencia entre liderar y gestionar para lograr un liderazgo efectivo y orientado hacia la mejora continua.

- ***Práctica directiva asociada a la consolidación de un equipo de trabajo.***

Los directivos relacionan el significado de prácticas directivas a la consolidación de un equipo de trabajo, lo cual implica acciones y estrategias concretas para fortalecer y unificar su equipo, esto percibido en alguna medida sobre la cohesión y visión compartida en la institución educativa. La consolidación de equipos de trabajo efectivos en el contexto educativo es un proceso complejo que puede verse influenciado por diversos factores contextuales y organizacionales. Al explorar estos factores, es posible comprender mejor cómo el clima escolar, la cultura organizacional y otros elementos pueden facilitar o dificultar la consolidación de equipos cohesionados a través de las prácticas directivas.

Un aspecto que llama la atención en la consolidación de equipos es que el 100% de los directivos están de acuerdo y muy de acuerdo en promover una cultura de colaboración y aprendizaje mutuo entre todos los actores de la comunidad educativa. Según Guerrero y Castro citados en Gómez y Acosta (2003) el equipo de trabajo es un conjunto de personas con unos objetivos comunes que trabajan con interdependencia, pero que además se consolida a través del tiempo por conocimiento de sus miembros, por lo que el equipo no se centra en la tarea como objetivo, sino que importa más la persona, por lo que el soporte socio emocional de los integrantes del equipo resulta importante.

Al cultivar una mentalidad de colaboración y aprendizaje conjunto, se logra abordar de manera más efectiva los desafíos educativos y alcanzar metas compartidas en beneficio de la comunidad educativa. Según Fullan (2001) y Leithwood et al. (2007), para lograr una transformación institucional exitosa, es esencial que los directivos escolares y docentes fomenten el trabajo en equipo y promuevan redes colaborativas sólidas en un entorno de confianza, comunicación y participación. Al empoderar a todos los docentes y directivos, se facilita la construcción de una visión clara y compartida. Esta comprensión de la importancia de consolidar equipos de trabajo se basa en el reconocimiento de que la dirección escolar requiere el apoyo de otros actores de la comunidad para alcanzar metas compartidas.

Esta visión enfatiza la necesidad de fomentar la participación y el intercambio de conocimientos entre docentes, directivos y personal administrativo, como lo afirma un directivo participante: *“Como coordinadora puedo querer muchas cosas, pero si no tengo un equipo para trabajar es muy difícil, entonces siento que he podido tener un equipo que nos apoyamos.”* (Entrevista, DDC3) y como lo expresa el participante DDC2: *“Las prácticas directivas que un directivo debe tener son: El trabajo en equipo y el desarrollo del liderazgo distribuido”*. Según Sergiovanni (2001) destaca la importancia de la construcción de comunidades escolares en las que el liderazgo se comparte y se distribuye entre todos los miembros: el

liderazgo colaborativo y compartido implica que los directivos fomenten la participación y la colaboración de los demás actores, promoviendo así la cohesión y la visión compartida en la institución educativa.

El ANFLEPD (2021) propone que es fundamental reconocer que la dirección escolar no puede concebirse como una responsabilidad individual, sino que requiere de un equipo sólido. Aunque el sistema educativo contempla la existencia de un equipo directivo básico, en la práctica es necesario consolidar un equipo más amplio que incluya a otros actores clave de la comunidad escolar, como jefes de área, directores de grupo o docentes destacados. En algunos casos, especialmente en instituciones rurales, el sistema no provee este equipo directivo, por lo que se establece con otros miembros de la institución educativa. Esto indica que, al abordar la dirección escolar en la acción, es imprescindible contar con un equipo de trabajo en el cual los recursos personales fortalezcan el liderazgo de cada uno de sus miembros.

Armengol (2002) sostiene que el trabajo en equipo permite que los miembros del equipo se complementen mutuamente y pongan a prueba su ingenio para resolver cuestiones que afectan a todos. En este contexto, el trabajo en equipo implica la toma de decisiones y la acción conjunta, con el objetivo de lograr un propósito común. En este proceso, todos los miembros asumen responsabilidad frente al colectivo. Esto respalda la idea de que los directivos consideran que la consolidación de equipos debe estar basada en asignar responsabilidades en función del conocimiento, las capacidades y las motivaciones de los colaboradores, con el fin de fortalecer los procesos institucionales.

En relación con lo anterior, el DDC2 afirma:

No se trata de juzgar, sino de identificar y potenciar las habilidades que cada maestro posee, de manera que se puedan aprovechar al máximo, ya que todos los profesores son capaces. Es simplemente una cuestión de conocer los conocimientos y saber cómo abordar las dificultades del personal, convirtiendo las debilidades en fortalezas y generando credibilidad". Y DDC3 señala: "Es decir que cada uno está asumiendo los deberes que les competen. Los directivos siempre están apoyando y acompañando, esto anteriormente no se veía, había distanciamiento, pero ahora mismo si se ve mucho el acompañamiento, el seguimiento y la evaluación.

Desde la perspectiva de los directivos, se considera de gran importancia la consolidación de equipos de trabajo, donde cada miembro comprenda y asuma su rol de manera adecuada para garantizar el funcionamiento óptimo de la institución educativa, por ejemplo, la DDC4 señala: "*Algunos directivos tienen la falla y pienso yo que es una falla en el sentido de pronto, de echarse todo el trabajo a los hombros, no delegar, no trabajar en equipo, no funcionar con su equipo de trabajo y de pronto dejar de lado eso*".

En línea con esta visión, Antúnez (1999) identifica diversos motivos que respaldan la implementación del trabajo en equipo en las instituciones educativas. En primer lugar, se destaca que la acción sinérgica

generada por el trabajo en equipo tiende a ser más eficaz y eficiente que la acción individual o la simple suma de esfuerzos individuales. En segundo lugar, la colaboración a través del trabajo en equipo brinda la oportunidad de analizar en conjunto problemas que son compartidos, permitiendo contar con una diversidad de criterios y perspectivas que enriquecen la toma de decisiones. Por último, el trabajo en equipo contribuye a proporcionar una educación de mayor calidad a los estudiantes. Estos aspectos destacan la importancia de promover y fortalecer la consolidación de equipos de trabajo en las instituciones educativas.

La consolidación de un trabajo en equipo está estrechamente relacionada con la práctica directiva de “visión estratégica y metas compartidas”. En este sentido, el directivo despliega acciones y motiva a los actores involucrados en un entorno de trabajo colaborativo. La clave reside en que el líder establezca una visión estratégica clara y defina metas compartidas que busquen mejorar los aprendizajes y el bienestar de los estudiantes. (ANFLEPD, 2021).

El trabajo en equipo implica la colaboración y participación de todos los miembros hacia la consecución de estos objetivos. El directivo desempeña un papel fundamental al fomentar un ambiente propicio para el trabajo en equipo, promoviendo la comunicación abierta, la confianza y la motivación. Hargreaves y Fink (2006) subrayan la importancia de la confianza y la colaboración entre los miembros del equipo. Destacan que los directivos deben establecer relaciones de confianza y promover un clima de respeto mutuo y apoyo, lo cual facilita la construcción de equipos sólidos y el logro de metas compartidas.

Al orientar las acciones y proporcionar una visión estratégica inspiradora, el directivo motiva a los demás a comprometerse y colaborar en la búsqueda de mejoras educativas. Se ha evidenciado que la consolidación del trabajo en equipo fortalece y desarrolla estas prácticas directivas, reforzando así el liderazgo educativo y su impacto en la institución escolar.

- ***Práctica directiva asociada a mejora continua y toma de decisiones.***

Los directivos asignan el significado de prácticas directivas a las acciones relacionadas con la toma de decisiones en la institución educativa y la mejora continua, en esta práctica directiva el equipo directivo se esfuerza constantemente por mejorar de manera integral los procesos implementados en la institución educativa a través de la reflexión, el monitoreo, la implementación de planes de mejora y la recopilación de evidencias. Su objetivo principal es fortalecer las condiciones que influyen en el desarrollo académico y el bienestar de los estudiantes (ANFLEPD, 2021).

Este enfoque no se limita únicamente al plan de mejora institucional, sino que se considera una práctica en todas las acciones de la institución. Su propósito es fortalecer tanto el nivel organizativo como académico a través de la toma de decisiones, lo cual beneficia e impacta a toda la comunidad educativa, al respecto expresa el directivo entrevistado:

Todas esas prácticas directivas, pues son muy importantes porque le permite mejorar a partir de la evaluación que se haga de cada una de estas tareas... ¿Sí? De sí uno no planea, no ejecuta y no evalúa cada una de sus tareas a través de la práctica, pues no puede mejorar, entonces es importantísimo hacer todo ese proceso para poder uno retroalimentar y mejorar junto con los docentes y junto con los mismos estudiantes. (Entrevista, DDC5).

En la gestión personal del directivo docente, se encuentra el pensamiento estratégico asociado con la toma de decisiones como las acciones pertinentes y una actividad diaria esencial en la dirección escolar. Esto implica que, al evaluar una situación, se debe recurrir a evidencias e información para fundamentar argumentos sólidos. Antes de tomar cualquier decisión, es importante aprovechar los conocimientos y la experiencia tanto propios como de los miembros de la comunidad educativa. Esto requiere dedicar tiempo a la reflexión y la discusión, así como tener en cuenta el conocimiento sobre uno mismo, el sistema educativo, el contexto escolar y los actores involucrados. (ANFLEPD, 2021).

Se infiere que, para el directivo docente, estos elementos que respaldan el desarrollo de la práctica directiva del mejoramiento continuo implican abordar previamente la gestión personal y el desarrollo del pensamiento estratégico.

De acuerdo con Peter Senge (1990) las organizaciones educativas deben enfatizar en la importancia del aprendizaje organizacional y el desarrollo de una "organización que aprende". Según Senge, el proceso de aprendizaje continuo y la retroalimentación constante son fundamentales para mejorar el desempeño de una organización en su conjunto, esto alineado a la práctica directiva de mejora continua y toma de dediciones dentro de la institución. Por ejemplo, el directivo docente tres es conscientes del impacto y la transformación de la institución educativa para mejorar la organización: *“Pero ahora lo soy más, sabiendo lo que quiero transformar y a donde quiero llegar es decir más eficaz. El cambio organizacional personal cambio totalmente, todo tiene un flujo, una planeación y todo termina bien.”* (Entrevista, DDC3)

Llama la atención como la siguiente narrativa cambia en la perspectiva del directivo docente cinco en cuanto a la evaluación de su rol como directivo. Inicialmente, se enfocaba principalmente en evaluar el rendimiento académico de los estudiantes, pero ahora reconoce la importancia de evaluar también la estrategia y práctica pedagógica de los maestros y de él mismo. Esta ampliación en la evaluación se considera crucial para mejorar el desempeño de los docentes y tomar decisiones informadas como directivos:

Ese era un componente que no estaba tan arraigado en mí. Yo evaluaba sobre todo lo que tenía que ver con el rendimiento académico de los muchachos, pero no tanto la estrategia que diseñaban los maestros. Sí, ahorita evaluó también eso, o sea, es importante el desempeño del maestro evaluarlo y mirar qué resultados tiene determinada práctica pedagógica. Entonces, en ese proceso

yo creo que me he detenido más, inclusive en la misma toma de decisiones de nosotros los directivos. (Entrevista, DDC5).

Es interesante notar cómo el directivo menciona haberse detenido más en este proceso de evaluación y toma de decisiones. Esto podría indicar un cambio en su enfoque hacia un liderazgo más inclusivo y colaborativo, involucrando a los docentes en la reflexión y mejora de sus prácticas pedagógicas.

Para los directivos entrevistados, esta toma de decisiones debe ser contextualizada e incluye recursos personales para una buena toma de decisiones, por ejemplo, señala la docente directiva dos: *“Tener mucha habilidad al momento de tomar decisiones, ser un directivo que realmente sea organizado, planifique, y conozca su institución, de lo contrario, siempre van a ser decisiones ambiguas”* (Entrevista, DDC2). Al contrastar esta perspectiva, Warren Bennis (2013) enfatiza la necesidad de que los líderes educativos tengan una comprensión profunda de su contexto y organización, así como la capacidad de evaluar y analizar información relevante para tomar decisiones acertadas.

En concordancia con lo anterior, la toma de decisiones basados en datos o en información clara resulta ser clave para los directivos docentes entrevistados: *“Es que siempre hay que tomar decisiones o decir algo basado en datos.”* (Entrevista, DDC5) *“No me quedo con la duda, sino que voy y pregunto, me informo, y asesoro para tomar buenas decisiones basadas en un conocimiento claro o referente.”* (Entrevista, DDC3). Ambos directivos mencionan que es fundamental tomar decisiones informadas y respaldadas por datos y conocimientos claros.

Este enfoque expuesto en la toma de decisiones es coherente con lo expuesto por Kahneman (2012) que destaca la importancia de tener en cuenta los sesgos cognitivos al tomar decisiones, resalta la necesidad de utilizar datos objetivos y evitar la influencia de sesgos subjetivos para una toma de decisiones más precisa y efectiva, también, Collins (2001) enfatiza la importancia de mantener y consolidar un buen equipo de trabajo y buscar consejo externo para tomar decisiones sólidas. Su enfoque destaca la necesidad de recopilar información de diferentes fuentes y consultar a expertos para tomar decisiones más informadas y estratégicas.

En línea con la toma de decisiones y la mejora continua, algunos directivos recalcan la importancia que esta práctica debe involucrar a los docentes, señala la directiva docente dos: *“¿Cómo se ejerce un verdadero liderazgo? Uno no tiene miedo de que los maestros nos acompañen a tomar decisiones, eso nunca le va a quitar el puesto de ser líder o directivo. Deben incluirse.”* (Entrevista, DDC2). Leithwood (2016) promueve la idea de liderazgo distribuido, en el cual el liderazgo se comparte y se involucra a todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo a los docentes; involucrar a los docentes en la toma de decisiones y empoderarlos como agentes de cambio contribuye a la mejora del rendimiento estudiantil y al éxito de la

institución educativa en su conjunto propendiendo por la mejora continua al interior de la organización educativa.

Por otro lado, Timperley (2020) en su trabajo sobre liderazgo educativo efectivo, destaca la importancia de la colaboración y la participación de los docentes en la toma de decisiones para promover la mejora continua. Timperley argumenta que la colaboración entre líderes y docentes es esencial para generar ideas innovadoras, compartir conocimientos y construir una cultura de aprendizaje organizacional.

Los docentes directivos coinciden en el significado atribuido a la toma de decisiones y la mejora continua en la institución educativa, alineándose con la conceptualización de la práctica directiva, en la cual refuerzan la idea de que la toma de decisiones basada en datos y la búsqueda de información y asesoramiento son elementos esenciales para los directivos en el proceso de liderazgo educativo. Estas perspectivas se basan en la idea de que tomar decisiones informadas y respaldadas por datos objetivos contribuye a mejorar la efectividad y el éxito en la gestión y el desarrollo de una institución educativa. Además, enfatizan la importancia de que una práctica directiva sólida se centre en la transformación y mejora de las prácticas tanto docentes como directivas, involucrando activamente a los docentes en el proceso de toma de decisiones.

- ***Práctica asociada a la aplicación del conocimiento***

La atribución de práctica directiva como aplicación del conocimiento después de la formación en la MDGIE atiende a la aplicación de los saberes específicos, experiencia profesional y competencias directivas en el quehacer directivo cotidiano de los directivos docentes. En este sentido, la aplicación del conocimiento implica transformar un saber teórico en una práctica concreta. Así mismo, se puede considerar que el conocimiento sólo se puede poner en marcha a través de procesos de transferencia, es decir, en la utilización de dicho conocimiento para llevar a cabo una tarea nueva. (Tudela, 2005). En el contexto de esta investigación, la aplicación del conocimiento significaría aplicar los conocimientos adquiridos pragmática y académicamente a situaciones de la vida real.

De acuerdo con las percepciones descritas por los participantes existe una estrecha relación entre el saber teórico y la acción práctica que se refleja en su praxis directiva pues la transferencia del conocimiento de sus funciones, la experiencia profesional, así como el conocimiento adquirido durante la formación en la maestría implica que las acciones ejercidas se traducen en acciones tangibles que generan un impacto y transformación del contexto institucional de acuerdo con las necesidades y situaciones específicas que enfrenta el directivo como lo señala el DDC5:

Bueno, ahora después de que ya terminé la maestría, inclusive ahorita en la semana de octubre, dije bueno me toca que hacer una reunión y hablar sobre tal tema. Y entonces yo dije, pues, hagamos

esto que me aprendí en la Maestría, diseñé diferentes instrumentos para trabajo con los maestros. O sea, después, cuando hago la evaluación y le pido a los maestros que evaluarán el trabajo. Me pongo yo a recapitular todo lo que era el trabajo de esa sesión y miro que hay una transformación. (Entrevista, DDC5).

La transferencia de su conocimiento adquirido a una práctica directiva para la gestión académica demuestra que identificó una situación real (la reunión académica que dirigía) con un aprendizaje adquirido en la MGDIE para resolver o atender esta nueva situación. Para ello, el DDC5, recuperó la información adquirida y llevó a cabo este proceso de correspondencia para aplicar este conocimiento (Valenhn, 1993). Además, de la exposición del proceso de transferencia del conocimiento adquirido manifestado por el DDC5 también se destaca el uso aplicado de principios como el diseño de instrumentos, la evaluación sobre la actividad y la reflexión sobre el proceso lo que evidencia que la persona recupera estos elementos y los aplica a esta situación nueva gracias a que previamente ha contado con un entrenamiento previo en la MGDIE y que no han sido una acción espontánea y deliberada por parte del participante (Kimbel y Holyoak, 2000).

Ahora bien, además de la transferencia del conocimiento, la aplicación del conocimiento por medio de la transferencia el DDC5 desarrolla un proceso de reflexión que le permite tomar consciencia de la teoría que guió su acción. Como lo argumenta Schön (1992) reflexión puede concebirse como una forma de conocimiento en el cual el saber teórico y académico es un saber instrumental que es significativo cuando se activa en la práctica. Es decir, cuando el conocimiento tácito o implícito se vincula a la práctica del participante al hacer uso de su saber proposicional (saber adquirido en la MGDIE) y el saber en la acción (Schön, 1987) que corresponde a su quehacer directivo.

De este modo, cuando el directivo docente se dispone a atender sus labores diarias, se encuentra provisto de conocimientos teóricos, y experiencial en los cuales confluyen elementos inconscientes y conscientes en su saber hacer, como lo señala la DDC4 “ *Una práctica directiva es como un espacio específico en el que se puedan aplicar conocimientos, se puede hacer planeación, se puede hacer organización y ejecución de un proyecto, un espacio en que tenga que ver con la institución o con el desarrollo de la función como directivo.*” (Entrevista, DDC4).

Otro concepto importante relacionado con la aplicación del conocimiento es la reflexión en la acción. De acuerdo con Schön (1992), esta se refiere a “*nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo.*” (p. 37), tal como lo señala el DDC5: “*Pues en los ejercicios que nos colocaban los maestros, sí. En los ejercicios que nos colocaban. Por ejemplo, ahorita con la maestría, los maestros, los profesores nos colocaron unos ejercicios y para mí era como, ah esto yo*

ya lo he hecho en el colegio. Entonces, yo ahí me di cuenta de que ya había una apropiación de esas prácticas” (Entrevista, DDC5).

Cuando se encontraba desarrollando las actividades de clase de la MDGIE, el participante evocó su pensamiento sobre lo que hacía como parte de su quehacer directivo y descubrió que este conocimiento implícito formaba parte de las dinámicas de la práctica directiva. Otro ejemplo de la reflexión en la acción es la manifestada por la DDC4 cuando enuncia que:

Yo pienso que, si no hay primero que todo formación en la práctica directiva y luego esa aplicación de la formación, ¿Cómo se dirige? Si no podemos estar actuando de manera desactualizada, las normas cambian las formas también cambian. Entonces esa ese desarrollo de prácticas directivas debe estar actualizado y tiene que ser desarrollado en las instituciones de acuerdo con las directrices de las entidades que se encargan de esta parte del proceso de gobierno.(Entrevista, DDC4).

En este caso, la participante desarrolla un análisis de su proceso de formación en prácticas directivas en la MGDIE y explica como dicho conocimiento debe ser aplicado para poder dirigir de manera actualizada. Es así como la participante emite en su discurso la pregunta “¿Cómo se dirige? en la cual el pensamiento reflexivo de la participante se nutre de la respuesta ante la pregunta realizada por el equipo investigador y su conocimiento en acción que da lugar a su reflexión sobre como el saber adquirido en la MDGIE ha de servir para modificar, cambiar, transformar la práctica directiva, la cual ha de ser actualizada y acorde con las recientes directrices del MEN.

En línea con la reflexión en acción, Schön (1992) precisa que existe la reflexión sobre la acción, la cual ocurre de manera posterior a la acción misma. Este proceso de análisis posterior es aquel que el profesional, en este caso, el directivo docente lleva a cabo sobre los procesos de su acción y configuran su aprendizaje permanente, como lo manifiesta la DDC2 cuando expone su percepción sobre el fortalecimiento de la práctica directiva al afrontar una situación de bajo rendimiento académico en su IE

Tuvimos un grave problema con eso, no hallábamos una solución, pero no nos habíamos dado cuenta en sí cuál era el camino, todo partió de darnos la oportunidad de sentarnos a ver el problema y al momento de socializar, algunos profesores de hecho ya tenían idea de porque se estaba presentando este problema. Eso permitió darle un nuevo horizonte al colegio sobre nuestras prácticas, qué es lo que nosotros debemos mejorar, cómo debemos trabajar. Eso permitió darle un nuevo horizonte al colegio sobre nuestras prácticas, qué es lo que nosotros debemos mejorar, cómo debemos trabajar y no solamente era un trabajo del profesor, los directivos deben acompañar en ese momento y hacer seguimientos, luego, hacer los planes de mejoramiento institucional, realmente esto es lo que le ha dado una transformación a nuestra institución.(Entrevista, DDC2).

La anterior reflexión sobre la acción de la DDC2 permite identificar los pasos que se siguieron para diseñar una intervención en la interacción con la situación de bajo desempeño: un diagnóstico de la situación y sus características, la metodología para abordarla, los objetivos y medios para la intervención y por último la evaluación de la misma para reajustar los procesos y transformar dicha situación de bajo rendimiento lo que evidencia que después de la aplicación de los hallazgos de la investigación se llevó a cabo un proceso de análisis de lo que llevó a cabo, el cómo y el por qué para comprender mejor la práctica y mejorar no sólo los conocimientos profesionales de la participantes sino también motivar proceso de reflexión colectiva con los docentes como medio para comprender los procesos pedagógicos que requerían un cambio para estratégicamente diseñar estrategias que tuviesen una incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con el ANFLEPD, el objetivo de la práctica directiva mencionada anteriormente tiene por objetivo “implementar acciones para facilitar y fortalecer las estrategias de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes.” (MLE, 2021. p. 36). En la exposición hecha por la DDC2 se reconoce que posee un conocimiento teórico que aplica en acción a una situación que atañe a su IE y que, además, reflexiona en y sobre la acción al indagar sobre este bajo rendimiento para establecer las estrategias comunes al equipo de trabajo.

En relación a la caracterización de práctica directiva como aplicación del conocimiento o el saber específico sobre la misma, no cabe duda de que lejos de tratarse de distinciones teóricas sobre el concepto, se encuentran la identificación de las características de un “profesional reflexivo” como fue acuñado por Schön (1992), quien, para esta investigación está representado por el directivo docente, aplica no sólo sus conocimientos técnicos, sino que también reflexiona sobre su práctica con el fin de adaptarse a la tarea directiva mientras aprende de ella con el fin de tomar decisiones informadas, realizar análisis más profundos sobre su práctica directiva con el propósito de mejorar sus conocimientos y la práctica directiva en sí misma.

Por tanto, esta asociación establecida por los participantes refleja una comprensión superior a la relación clásica entre teoría y práctica ya que no sólo se desarrolla un diálogo sobre ellos, sino que se devela procesos reflexivos, que, aunque unipersonales, concuerdan en que la práctica directiva entendida desde lo teórico sin una toma de conciencia del conocimiento teórico, su aplicación y reflexión durante y después de la aplicación es insuficiente para producir una transformación del aprendizaje y de la práctica directiva misma.

- ***Práctica asociada al desarrollo de relaciones interpersonales en la comunidad educativa.***

Entre las acciones que más llama la atención asociada a los significados sobre esta práctica directiva se centran en el desarrollo de una comunicación efectiva y un buen trato a sus colaboradores, una comunicación efectiva relacionada con compartir expectativas, metas y objetivos, así como brindar retroalimentación constructiva y reconocimiento por el trabajo bien hecho.

De esta manera, algunos relacionan sus competencias comportamentales con prácticas directivas con preponderancia para el afrontamiento de retos relacionales, es decir aquellos que se refieren con la dirección de las personas a su cargo o las relaciones con sus colaboradores como lo indica el participante DDR1:

Bueno, primeramente, tratar por todos los medios de tener una buena relación con los docentes y todo el personal educativo. Esta relación la considero una práctica directiva importante, si esta competencia se desarrolla, porque ellos son los que tienen el primer contacto con el padre de familia y de acuerdo con su forma cómo trate a la persona que llegue a solicitar algo en el colegio se lleva la imagen de la institución como algo positivo o negativo. Entonces es una competencia que personalmente se debe desarrollar, y recalcar la importancia del rol que estas competencias juegan aquí. (Entrevista, DDR1).

Además, el buen trato hacia los colaboradores implica desde las voces de los directivos una “actitud respetuosa, empática” (DDC2) donde se valoren sus opiniones, se les brinde apoyo y se reconozcan sus logros: *“En tener una muy buena relación con mis coordinadores, personalmente comparto con ellos casi diariamente, compartimos ideas con el fin de que se tome la mejor decisión en bien del colegio, nos reunimos y hablamos mucho para para lograr lo mejor, ponerlo en práctica comunicárselo a los docentes para que las cosas marchen como deben marchar.* (Entrevista, DDC2).

Esta valoración brindada por algunos de los participantes acerca de las prácticas directivas asociadas con las competencias comportamentales denota a su vez la importancia brindada al desarrollo de las competencias interpersonales expuestas por Gorrochotegui y Ramírez (2012 y 2017) las cuales evidencian la destreza de los directivos escolares para establecer relaciones en un clima de diálogo positivo e interactivo en el cual se puede tener en cuenta a todos los miembros de la comunidad, sus necesidades y motivaciones para corregir cursos de acción y tomar decisiones acertadas. De acuerdo con Gorrochotegui (2017), estas competencias interpersonales que confluyen con las comportamentales indicadas en la Guía 31, corresponden al trabajo en equipo, las relaciones interpersonales, la comunicación, delegación y gestión de conflictos.

El desarrollo de relaciones interpersonales es un aspecto importante que para los directivos docentes trasciende y permea las demás prácticas directivas, en la siguiente narrativa la directiva docente entrevistada resalta la importancia de tener una buena relación y tacto con el equipo de trabajo como factor clave en el liderazgo educativo. La directiva docente destaca la necesidad de establecer vínculos sólidos y efectivos con los demás miembros del equipo, lo cual contribuye a generar un ambiente de confianza y colaboración:

Repito, lo más importante es tener buena relación con su equipo de trabajo... entonces es muy importante el tacto con los demás” (Entrevista, DDC2). Y después señala: “Tuvimos un grave problema con eso, no hallábamos una solución, pero no nos habíamos dado cuenta en sí cuál era el

camino, todo partió de darnos la oportunidad de sentarnos a ver el problema y al momento de socializar, algunos profesores de hecho ya tenían idea de porque se estaba presentando este problema. Eso permitió darle un nuevo horizonte al colegio sobre nuestras prácticas” (Entrevista, DDC2).

Además de propender por mantener una buena relación con los colaboradores, los directivos docentes resaltan la importancia de abordar los problemas y desafíos de manera colectiva, fomentando la participación de los profesores en la identificación y búsqueda de soluciones. Al permitir que los docentes se involucren en el proceso de análisis y socialización de los problemas, se crea un espacio para el intercambio de ideas y el surgimiento de nuevas perspectivas, lo cual puede abrir nuevas oportunidades y enfoques en la institución educativa. (ANFLEPD, 2021).

En línea con la importancia de establecer relaciones interpersonales los directivos docentes también señalan que la comunicación, la empatía y el trabajo en equipo deben priorizarse para el éxito de las prácticas directivas: *“En primer lugar yo digo que es un directivo empático, tener algo de tacto, tener mucha habilidad”* (Entrevista, DDC5), otro directivo expresa: *“Bueno, primeramente, tratar por todos los medios de tener una buena relación con los docentes y todo el personal educativo”*. (Entrevista, DDR1). Según Goleman (2002) los líderes emocionalmente inteligentes son capaces de comunicarse de manera asertiva al expresar sus emociones y necesidades de manera clara y respetuosa. Esto facilita la comprensión mutua, el establecimiento de metas compartidas y el desarrollo de relaciones basadas en la confianza.

La comunicación asertiva fomenta relaciones basadas en el respeto y el reconocimiento mutuo. Este tipo de comunicación se enfoca en transmitir mensajes que sean recibidos de manera respetuosa y empática, estableciendo una conexión con los demás a través de la comprensión de sus perspectivas, emociones, deseos y temores, y utilizando estos elementos para lograr claridad en la comunicación. Además, implica una escucha activa que crea las condiciones propicias para generar un diálogo en el que todos tengan igual oportunidad de participar. La escucha y el diálogo asertivo permiten establecer relaciones de confianza en las que se manifiestan la solidaridad, honestidad, apertura y previsibilidad para alcanzar los objetivos de la institución. Una comunicación asertiva es fluida y abierta. (ANFLEPD, 2021).

Por ejemplo, el directivo docente uno relaciona la comunicación como un elemento que permite la mejora continua de la institución educativa: *“Después que se maneje una buena comunicación que es lo importante, es decir que no haya “micrófono roto”, sino que haya una muy buena comunicación. Si hay comunicación, los procesos avanzan”* (Entrevista, DDR1)

Es importante resaltar que, los directivos expresaron que su perspectiva en términos de trato y relaciones con sus colaboradores experimentó cambios notables debido a su participación en la MDGIE, la cual les brindó un currículo integral y la guía de docentes expertos que los acompañaron a lo largo del proceso de

formación. Como resultado de este proceso, los directivos adquirieron una mayor conciencia en relación con el desarrollo integral de las personas y adoptaron una visión antropológica de la institución educativa:

Bueno, primero, tenía muy poca relación con los docentes. Es decir, la comunicación con los docentes era a través de los coordinadores, pero a partir de la maestría, me di cuenta de que para que las cosas marchen bien, para que se consiga el objetivo, de que los estudiantes mejoren en lo académico y mejoren en lo disciplinario, y que los docentes cumplan con las funciones que se delegan, el acompañamiento es muy importante y este conocimiento de lo debo a la maestría. Gracias al grupo de docentes con los que compartí en esta maestría, me dejaron una enseñanza tanto académico, como desde el punto de vista humano, de cómo relacionarse con las personas, con sus compañeros para que las cosas fluyan mejor. (Entrevista, DDR1).

Este cambio de perspectiva se argumenta en la idea de que la formación en la MDGIE proporciona a los directivos un enfoque más amplio y humanista en su labor de liderazgo, ya que los forma para comprender y valorar la importancia del desarrollo pleno de las personas que conforman la comunidad educativa, desde la voz de los directivos reconocen que: *“Cuando la maestría nos aporta esa parte humanista que es tan importante y uno la concientiza y la pone en práctica, ayuda bastante al cambio y ayuda a una mejora, sobre todo eso”* (Entrevista, DDC4).

Al adquirir una visión antropológica de la institución educativa, los directivos reconocen la diversidad de necesidades, intereses y potencialidades de cada individuo, y esto influye positivamente en su forma de relacionarse y establecer vínculos con los demás, por ejemplo, la directiva docente tres señala: *“La Maestría me ha transformado la vida, me volvió más empática, me expreso de manera diferente, veo los procesos de manera diferente y algo que si me reforzo, fue valorar mucho más a mis compañeros de aula, porque ellos son los verdaderos expertos en el conocimiento practico, para darle manejo a todos los procesos dentro del aula”* (Entrevista, DDC3).

Por tanto, los directivos señalan que su formación no solo impacto en las relaciones interpersonales entre los directivos y sus colaboradores, sino que también se extendió al ámbito educativo en general. Al promover un trato respetuoso y empático, basado en la comprensión y escucha activa, se fomenta un clima de confianza y colaboración en la institución educativa. Esto, a su vez, contribuye a generar un entorno propicio para el logro de las metas institucionales y el cumplimiento de los objetivos educativos:

Vuelvo e insisto, creo que mi transformación más importante ha sido en el lenguaje asertivo en las relaciones con la Comunidad, especialmente con los docentes. Sí, de lenguaje que se ha manejado con ellos de una forma, creo yo, un poquito más asertivo... la comunicación más asertiva con todos los miembros, especialmente con los maestros. Sí antes yo como que me ponía como muy bravo con todo mundo y regañaba... pero con la realización de la maestría cambió, Y es que como que

entienden más si uno le habla de una mejor manera y como que uno le justifica de una manera más técnica, si el lenguaje es más asertivo, nos va mejor. Es una práctica que yo creo que me están dando mejores resultados a usted después de la maestría. (Entrevista, DD5).

La importancia del desarrollo de relaciones interpersonales para los directivos docentes radica en el reconocimiento de su impacto positivo en la convivencia armónica, el aprendizaje y el bienestar de la comunidad educativa. Aunque estas relaciones no son una práctica directiva en sí misma, los directivos docentes comprenden que su rol implica la promoción de elementos que favorezcan un ambiente propicio para el desarrollo integral de los estudiantes y el logro de los objetivos institucionales.

La disposición de los directivos docentes para cultivar y fortalecer estas relaciones se fundamenta en la gestión personal y en la conciencia de que las actitudes y acciones que facilitan la interacción abierta y permanente con los miembros de la comunidad y otros actores clave son fundamentales para el ejercicio efectivo de su rol directivo. Estas actitudes incluyen la empatía, el respeto, la escucha activa, la comunicación clara y transparente, y la capacidad de establecer vínculos de confianza.

6.2 Transformaciones en las prácticas directivas

El segundo objetivo de la presente investigación tuvo como propósito realizar una descripción en la transformación de las prácticas directivas percibidas tanto por los directivos como por los colaboradores. Para el análisis de los datos cuantitativos, se utilizó una encuesta en la plataforma Forms, la cual permitió tabular los datos correspondientes a las preguntas asignadas tanto a los directivos como a los colaboradores. De esta manera, se indagó sobre el cambio que han percibido los directivos docentes y colaboradores de las prácticas directivas antes y después de cursar la MDGIE.

Por otro lado, para el análisis de los datos cualitativos, se realizó un análisis de datos mediante la asignación de códigos abiertos, seguido de la refinación y asignación de códigos axiales y selectivos. Estos códigos permitieron capturar y comprender las prácticas directivas ejercidas por los directivos. Dado que el diseño del presente estudio es DISTRAC, ambos instrumentos fueron analizados de manera simultánea y en paralelo.

Las prácticas directivas para la presente investigación se han clasificado en seis categorías: visión estratégica y metas compartidas, procesos de enseñanza y aprendizaje, desarrollo profesional de los docentes, mejora continua, articulación e involucramiento de la comunidad, y funcionamiento de la institución educativa. Estas categorías proporcionan un marco integral para comprender las acciones y enfoques adoptados por los directivos en el contexto educativo desde la perspectiva del ANFLEPD (2021).

6.2.1 Transformación en la práctica directiva visión estratégica.

Sobre esta práctica se hace referencia a acciones concretas que realiza el directivo en la consolidación de un horizonte institucional compartido, basados en una visión estratégica y metas compartidas que redundan en el estudiante a través de su proceso de aprendizaje. Las dinámicas se dividen en dos áreas principales. En primer lugar, se enfocan en la revisión, formulación y definición de la visión, que luego se traduce en metas a corto, mediano y largo plazo establecidas en el Proyecto Educativo Institucional y el plan de mejoramiento institucional. En segundo lugar, se orientan a guiar acciones y motivar a los actores involucrados a través de la visión estratégica y las metas compartidas, con el objetivo de mejorar los procesos de aprendizaje y el bienestar de los estudiantes.

Con el objetivo de aumentar la efectividad de este proceso, se han identificado prácticas en tres áreas fundamentales. En primer lugar, se enfoca en la interiorización de la visión y las metas establecidas. En segundo lugar, se busca brindar apoyo estratégico más allá de los límites de la institución educativa para llevar a cabo el proyecto educativo y lograr las metas propuestas. Por último, se trabaja en la mejora continua de las dinámicas relacionadas con esta dimensión, buscando optimizar su funcionamiento. (ANFLEPD, 2021).

A continuación, se muestra la gráfica sobre la práctica directiva de Visión estratégica y metas compartidas antes y después del proceso de formación de los directivos docentes:



Figura 2 Práctica directiva Visión estratégica y metas compartidas de los directivos docentes.

Al analizar los resultados de la práctica directiva de visión estratégica por parte de los directivos, se observa un cambio significativo antes y después de los estudios. Antes de cursar la MDGIE, el 60% de los directivos manifestaba estar "totalmente en desacuerdo" y "en desacuerdo" con el desarrollo de esta acción, lo que indica una falta de alineación con la práctica de visión estratégica. Sin embargo, se evidencia una transformación en esta percepción, ya que actualmente solo el 20% de los directivos está "totalmente en desacuerdo" con el desarrollo de esta práctica directiva. Este cambio muestra una mejora sustancial en la implementación de la visión estratégica por parte de los directivos.

Es importante destacar que el 20% de los directivos encuestados respondió "ni de acuerdo ni en desacuerdo", lo cual indica cierta incertidumbre o ambigüedad en relación con el desarrollo de esta práctica. Estos resultados sugieren la necesidad de brindar mayor claridad y apoyo a este grupo de directivos para garantizar una comprensión sólida y una implementación efectiva de la visión estratégica.

Por otro lado, después de cursar la MDGIE, el 80% de los directivos encuestados afirma que sí desarrolla esta práctica directiva en la actualidad. De estos resultados se puede inferir entonces, que los participantes perciben o reconocen una mejoría en el desarrollo de esta práctica después de cursar la MDGIE en lo referente a la construcción de dicha visión, lo cual podría evidenciar que la formación directiva les ha permitido tomar conciencia sobre la importancia de involucrar a otros en su construcción y a su vez, una transformación en su enfoque de liderazgo, así mismo, se evidencia un cambio significativo en la actitud y las acciones de los directivos, quienes han adquirido las herramientas y los conocimientos necesarios durante su formación para implementar y promover la visión estratégica y metas compartidas en su institución educativa.

Según la MLE (2021), las dinámicas orientadas a la construcción de una visión compartida en la institución educativa no solo demuestran habilidades en la gestión de la comunidad, sino también el desarrollo de elementos que fortalecen el liderazgo escolar. Estos elementos incluyen la capacidad de escuchar de manera asertiva, convocar a la comunidad escolar y establecer relaciones con entidades como las Secretarías de Educación, con el objetivo de materializar el propósito principal de la institución educativa, como se expresa en su Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Este enfoque indica que ha habido un proceso de toma de conciencia y reconocimiento de esta práctica directiva como una acción contextualizada. Se ha producido una transformación en la comprensión de que, para alcanzar las metas, es necesario, como señala Senge (2004), "expandir la capacidad de crear" (p. 261), lo cual implica involucrar, influir e inspirar a otros para lograr dichas metas.

Por otro lado, los resultados que indican la transformación posterior a la finalización de los estudios de los participantes parecen indicar que han experimentado una transformación en el enfoque o estilo de liderazgo hacia un liderazgo transformacional en el cual ha de buscar "promover y cultivar una visión

compartida en la organización, fundada en examinar las posibilidades de cambio, innovación, apertura, participación y compromiso colectivo, para llevar a la institución educativa a un estadio mejor.” (MLE, 2021, p.13). Un líder debe desempeñar un rol de "transformador", siendo capaz de formular una visión compartida y fomentar la creación de culturas basadas en la colaboración y en altas expectativas de logro (Elmore, 2010).

Estos hallazgos respaldan la importancia de ofrecer programas de desarrollo profesional para fortalecer las habilidades de liderazgo y promover prácticas efectivas en la gestión educativa además el desarrollo de una visión compartida y el fortalecimiento del liderazgo escolar a través de prácticas como la escucha asertiva y el relacionamiento con la comunidad educativa y entidades externas reflejan una evolución en la comprensión y la implementación de esta práctica directiva. Esto demuestra la importancia de expandir la capacidad de liderazgo para crear un entorno propicio para alcanzar las metas institucionales y promover el desarrollo educativo integral.

Desde la perspectiva de los colaboradores, a continuación, se expone la gráfica sobre la percepción de los colaboradores en el desarrollo de la práctica directiva de visión estratégica y metas compartidas:

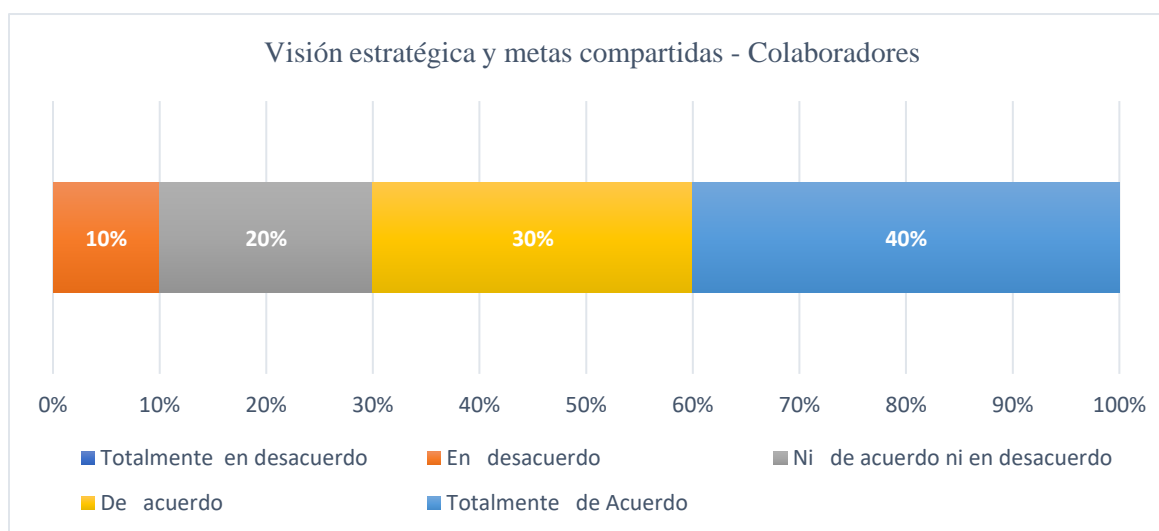


Figura 3 Práctica directiva Visión estratégica y metas compartidas percibida por los Colaboradores

Tras analizar la percepción de los colaboradores y los resultados declarados por los directivos docentes en relación con la práctica de visión estratégica y metas compartidas, se observa una coincidencia significativa. Según los datos recopilados, el 40% de los colaboradores está "totalmente de acuerdo" y el 30% está "de acuerdo" con que el directivo docente lleva a cabo esta práctica en la institución educativa. Sin embargo, un 10% de los colaboradores manifiesta estar "en desacuerdo" y el 20% indica estar "ni de acuerdo ni en desacuerdo" con el desarrollo de esta práctica.

En contraste, el 80% de los directivos docentes afirma que sí desarrolla y promueve esta práctica en su institución, lo cual concuerda con la percepción de un 70% de los colaboradores que reconocen que el directivo docente lleva a cabo la práctica de visión estratégica y metas compartidas. Es importante destacar que un 20% de los directivos docentes manifiesta estar en desacuerdo con el desarrollo de esta práctica, y este resultado coincide con el 10% de colaboradores que consideran que el directivo docente no la lleva a cabo.

Estos hallazgos indican una coherencia general entre las acciones implementadas por los directivos docentes y la percepción de los colaboradores en relación con la práctica de visión estratégica y metas compartidas. Aunque existen discrepancias menores, en general se puede afirmar que los directivos docentes están comprometidos con esta práctica y que la mayoría de los colaboradores la reconocen y valoran en su institución educativa. Esta coherencia fortalece la creación de un ambiente propicio para el establecimiento de metas compartidas y el logro de una visión estratégica que beneficie a toda la comunidad educativa.

La coherencia observada en esta práctica directiva refuerza la creación de un ambiente propicio para el establecimiento de metas compartidas y el logro de una visión estratégica. Esto contribuye a la motivación, el compromiso y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, fomentando así un enfoque colaborativo en la consecución de los objetivos institucionales. En el contexto actual, donde el cambio es constante y se produce a una velocidad creciente, resulta indispensable contar con una guía para orientarnos.

Según Robbins y Alvy (2004), llevar una brújula en el bolsillo se vuelve útil y necesario. En el caso de los líderes educativos, la mejor brújula que pueden poseer es una visión arraigada en el consenso de la comunidad educativa y fundamentada en principios compartidos por todos. Esta visión proporciona un marco sólido que orienta las acciones y decisiones, permitiendo a los líderes dirigir de manera coherente y alinear los esfuerzos de toda la comunidad educativa hacia metas comunes. Al contar con una visión compartida, se establece un sentido de propósito conjunto que brinda dirección y guía en medio de la incertidumbre y los constantes cambios del entorno educativo.

Los resultados obtenidos indican una alineación entre las acciones de los directivos docentes y la percepción de los colaboradores en relación con la práctica de visión estratégica y metas compartidas. Esta coherencia respalda la importancia de esta práctica directiva en el liderazgo educativo y su impacto en el logro de una visión compartida que beneficie a toda la comunidad educativa.

6.2.2 Transformación en la práctica directiva de procesos de enseñanza y aprendizaje.

La dimensión de las prácticas directivas vinculadas con la incidencia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje se refiere a las acciones y estrategias diseñadas para atender las necesidades de los estudiantes

teniendo en cuenta los objetivos planteados, las estrategias a implementarse y los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque las estrategias son situadas y han de responder a las variables contextuales y particulares de cada IE, la mejora en el desempeño, la metodología, la inclusión, la excelencia, entre otros factores son terreno común a todas las IE.

De acuerdo con los resultados obtenidos en las encuestas aplicadas a los directivos docentes participantes, se reconoce una transformación significativa posterior a la formación en la MDGIE representada en un 20% en las variables de acuerdo y totalmente de acuerdo, las cuales se correlacionan con la percepción positiva por parte de los colaboradores quienes señalan estar en un 48% de acuerdo y un 29% totalmente de acuerdo frente a la aplicación de dinámicas esenciales relacionadas con esta dimensión de las prácticas directivas.

Incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje – Directivos docentes



Figura 4 Práctica directiva Procesos de enseñanza y aprendizajes de los directivos docentes

Estos resultados globales de la práctica de incidencia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje evidencian una transformación en la práctica directiva desde la comprensión de los factores y estrategias que apalancan el mejoramiento del desempeño académico desde las dinámicas de promoción de la investigación e implementación de prácticas recientes en pedagogía y desarrollos tecnológicos para fortalecer las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar, en lo referente a la implementación de prácticas recientes de estrategias de enseñanza y aprendizaje los directivos docentes participantes concuerdan en que en una mejora significativa representada en una percepción de transformación y mejora positiva del 40% después de su proceso de formación en la MGDIE, la cual se constata por parte de los colaboradores quienes reconocen la instalación de esta práctica en una correspondencia superior al 60%.

22. Fomento la investigación e implementación de prácticas recientes en pedagogía y evaluación o de investigaciones y desarrollos tecnológicos para fortalecer las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la institución educativa

[Más detalles](#)



Figura 5 Dinámica - Fomento de la investigación en la implementación de prácticas del directivo docente

16. Mi directivo fomenta la investigación e implementación de prácticas recientes en pedagogía y evaluación o de investigaciones y desarrollos tecnológicos para fortalecer las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la institución educativa

[Más detalles](#)

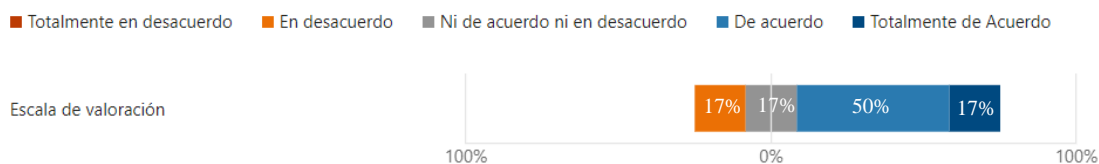


Figura 6 Dinámica - Fomento de la investigación en la implementación de prácticas de los colaboradores

Los resultados evidenciados en la figura 5 y 6 destacan la relevancia que tanto colaboradores como directivos participantes hallan en el liderazgo instruccional, educativo o pedagógico para mejorar las prácticas de aula y las prácticas docentes. Autores como Robinson (2007), Fullan (2001) y Leithwood (2009), el liderazgo instruccional implica que los directivos escolares deben involucrarse en los procesos de enseñanza al trabajar en estrecha colaboración con los docentes para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje, construir una visión clara de las mismas con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y movilizar el cambio en la IE. En este sentido, promover una cultura de colaboración, retroalimentación y reflexión entre los docentes es fundamental para fomentar un ciclo de aprendizaje continuo en la comunidad escolar.

Es así como la narración de uno de los participantes da cuenta de la instalación de este proceso colaborativo para responder a las necesidades de mejora en el desempeño académico por parte de los estudiantes:

Con rendimiento académico afortunadamente, con la experiencia adquirida en el estudio que hice en la maestría, hemos hecho reuniones y se está poniendo en práctica lo acordado conjuntamente con los docentes, para tratar de aumentar el rendimiento académico, y por ejemplo, no evaluar a los estudiantes con evaluaciones tradicionales, ahora hemos trabajado que primero deben hacer el proceso de enseñanza con ellos y recalcar en donde vean deficiencia, retroalimentar y hablar con los estudiantes sobre lo que no les gusta de ese proceso, como quisieran ellos que el proceso se enseñase, para que ellos les presten más atención. (Entrevista, DDR1).

Como se evidencia anteriormente, la reflexión pedagógica y colaborativa que parte del proyecto de investigación adelantado por el participante en la MDGIE ha generado una transformación en la metodología evaluativa de los estudiantes y los procesos metodológicos en el aula instalando una capacidad en el equipo docente, liderado por el directivo, para experimentar con estrategias didácticas como el uso de infografías y mapas mentales y una involucración directa de los estudiantes acerca del proceso de aplicación de la estrategias de enseñanza lo que permite a los docentes refinar, ajustar o adaptarlas de acuerdo con sus necesidades e intereses. Esta implicación de los estudiantes a través de la retroalimentación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje a su vez revelan la implementación de otra dinámica esencial relacionada con la revisión de prácticas recientes en pedagogía y evaluación.

Por otro lado, en el testimonio anterior se observa que el directivo escolar y el equipo docente involucrado se aproximan a estrategias de enseñanza diferenciada al identificar en primera instancia las motivaciones e intereses de los estudiantes para proponer estrategias adecuadas a sus formas de aprendizaje. En este sentido y desde la perspectiva de Tomlinson (2001), acudir a estrategias y metodologías de enseñanza diferenciada maximiza el potencial de aprendizaje de los estudiantes y, por tanto, su mejora en el desempeño. Así mismo, la referencia hecha a las estrategias evaluativas, la evaluación continua y la retroalimentación brindan indicios acerca de un proceso de recolección de información que permite informar si el currículo y las metodologías de enseñanza funcionan y desarrollar nuevas estrategias y enfoques de aprendizaje significativo.

Así mismo, otra de los directivos docentes participantes señala que el proceso de investigación adelantado en la MDGIE incidió en el diseño de estrategias que permitieran identificar las razones para un bajo rendimiento y construir estrategias conjuntas para dar diseñar estrategias pertinentes al contexto:

Bueno. El tema de la maestría y mi proyecto de grado lo enfoqué en algo muy real, en una problemática presente en la institución y es un bajo rendimiento académico. Tuvimos un grave

problema con eso, no hallábamos una solución, pero no nos habíamos dado cuenta en sí cuál era el camino, todo partió de darnos la oportunidad de sentarnos a ver el problema y al momento de socializar, algunos profesores de hecho ya tenían idea de porque se estaba presentando este problema. Eso permitió darle un nuevo horizonte al colegio sobre nuestras prácticas, qué es lo que nosotros debemos mejorar, cómo debemos trabajar y no solamente era un trabajo del profesor, los directivos deben acompañar en ese momento y hacer seguimientos, luego, hacer los planes de mejoramiento institucional, realmente esto es lo que le ha dado una transformación a nuestra institución. Es decir, hacer un verdadero seguimiento y evaluación, porque todos hablamos de evaluación, pero nunca se detiene a mirar realmente cómo se hace un verdadero trabajo de evaluación, porque a veces no utilizamos las palabras adecuadas para poder expresar las situaciones. (Entrevista, DDR1).

Según lo expresado por el participante, el proceso investigativo adelantado en la MGDIE ha favorecido, por un lado, fortalecer las estrategias de enseñanza y aprendizaje y por otro, “constituir una visión compartida en torno a la enseñanza y el aprendizaje” (Volante & Müller, 2017). Esta transformación percibida por parte de la participante demuestra el desarrollo de habilidades investigativas adquiridas en la MDGIE que le permitió proponer soluciones que impactarán la IE en la que labora. Estas habilidades investigativas revelan una alineación de los Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA) y el componente de investigación transversal al PEP (2020) del programa. Así mismo, la narración denota que el componente investigativo de la MDGIE brinda la oportunidad de profundizar en una problemática relevante al contexto cercano del estudiante de la MDGIE y analizar la situación desde un enfoque disciplinar o interdisciplinar para transformar la realidad (PEP, 2020, p.32).

En cuanto a la construcción de una visión compartida sobre la enseñanza y el aprendizaje, según Volante & Müller (2017) uno de los mayores desafíos que tanto docentes como directivos escolares se enfrentan en la ausencia de acuerdos un lenguaje común sobre el PEI, su materialización en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la obtención de aprendizajes de calidad por parte de los estudiantes. Teniendo en cuenta que la mejora del aprendizaje es un núcleo central en la práctica directiva, es esencial establecer la visión común que oriente la toma de decisiones, el establecimiento de metas y las estrategias para alcanzarlas.

Estos hallazgos permite inferir que, aunque en el PEP (2020) o en el plan de estudios a una formación formal en prácticas directivas asociadas a la incidencia en la enseñanza y el aprendizaje aún no visible en el plan de estudios, aproximaciones a ejercicios en clase o posiblemente la generación de conocimiento actualizado en los procesos de internacionalización adelantados por los profesores internacionales y las salidas académicas propuestas para los maestrantes proporcionan herramientas y elementos que enriquecen

la práctica directiva de los maestrantes. Además, de la toma de conciencia sobre la relevancia de estas dinámicas en este ámbito de la práctica directiva cabe resaltar que los directivos demuestran en sus acciones el desarrollo del liderazgo instruccional al enfocarse en la misión, visión, metodologías, currículo y los procesos en el aula para potenciar tanto el desempeño de los profesores como de los estudiantes. Dado lo anterior, es posible concluir que efectivamente los maestrantes usan la investigación como una base para la toma de decisiones basada en evidencias con el fin de mejorar la práctica docente y, por ende, el de los estudiantes (Hattie, 2012).

Para que estas transformaciones ocurran también es importante que el directivo docente se encargue de gestionar los recursos que permitan implementar mejoras en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Como lo menciona un participante: *“Hemos emprendido una campaña. De 30 grupos que tenemos alrededor de dieciséis cuentan con estos recursos, y es un trabajo en el cual le prestamos los que son docentes, los portátiles que tenemos y están utilizando la tecnología para que los niños se motiven aún más porque se sabe que los muchachos de hoy están inmersos en la tecnología; entonces se ha ido cambiando esto de la educación tradicional en el tablero”* (Entrevista, DDR1).

La adquisición de los recursos tecnológico y uso en la mediación pedagógica expuesta por el participante en su testimonio permite entrever una transformación en la percepción de la incidencia de la tecnología para la innovación y la mejora del aprendizaje. Así como lo argumenta Fullan (2007), la investigación y la implementación de desarrollos tecnológicos es fundamental para impulsar la transformación y la innovación de la educación. Por esta razón, es indispensable que los directivos escolares y docentes se vinculen a procesos de aprendizaje individuales y colectivos que faciliten la inclusión efectiva de las mismas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

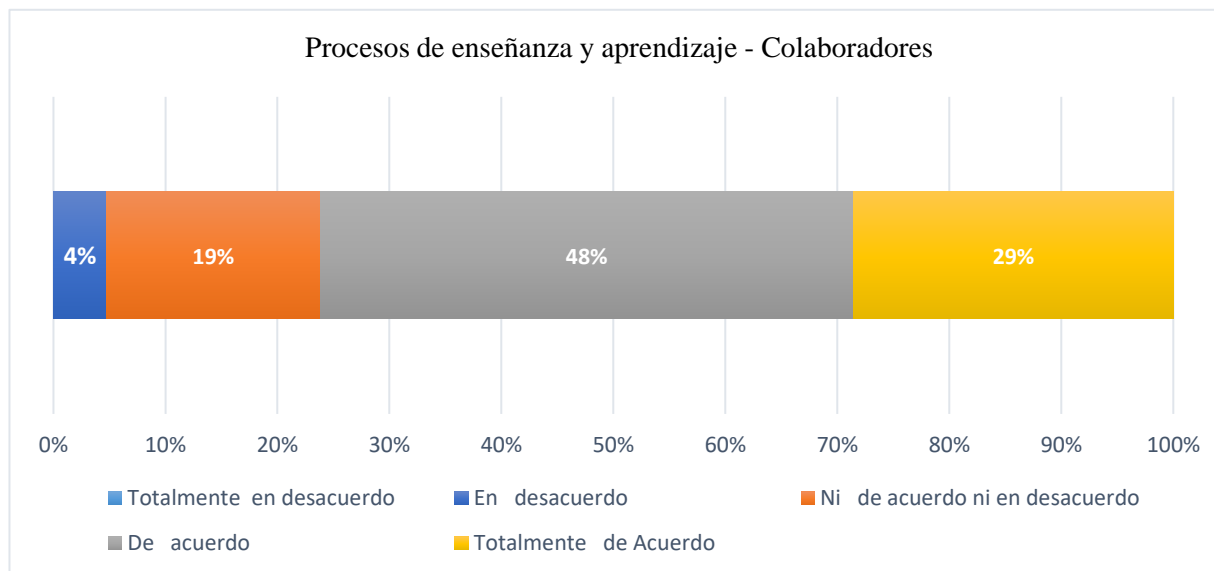


Figura 7. Práctica directiva de enseñanza y aprendizaje percibida por los colaboradores.

En relación con la percepción de los colaboradores acerca de la práctica directiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se ha observado que un 77% de los colaboradores está de acuerdo con el desarrollo de esta práctica. Esto refleja una gran aceptación y apoyo por parte de la mayoría de los colaboradores hacia la forma en que se llevan a cabo dichos procesos.

Además, un 19% de los colaboradores se encuentra en una posición neutral, ni de acuerdo ni en desacuerdo, lo que indica que existe un grupo que no ha tomado una postura clara o que puede tener opiniones diversas sobre la práctica directiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, solo un 4% de los colaboradores considera estar en desacuerdo con esta práctica. Es importante tener en cuenta que este porcentaje representa una minoría y sugiere que hay una amplia aceptación por parte de la mayoría de los colaboradores en relación con la forma en que se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo la dirección de los directivos.

Sin embargo, resulta interesante notar una disonancia y discrepancia en las percepciones entre los directivos docentes y los colaboradores. Mientras que el 77% de los colaboradores está de acuerdo con el desarrollo de esta práctica, el 100% de los directivos docentes afirma estar totalmente de acuerdo. Esta discrepancia podría deberse a diferentes perspectivas, experiencias o expectativas entre ambos grupos.

Si bien es cierto los resultados positivos enunciados acerca de las transformaciones en esta dimensión de las prácticas directivas denotan un compromiso profundo con brindar a los estudiantes las mejores estrategias de enseñanza y aprendizaje que les permitirán alcanzar satisfactoriamente desarrollar habilidades

para el siglo XXI, llama la atención la disonancia presentada en la dinámica sobre la creación de redes de aprendizaje por parte de los directivos y sus colaborados. Según la percepción de los directivos, la aplicación de esta práctica obtuvo una transformación significativa de un 100% después de su proceso de formación en la MDGIE en contraposición al 40% previo al mismo. Dicha percepción no ha podido ser corroborada en las narraciones de los directivos docentes participantes en cuanto al compartir experiencias exitosas con otras IE. Así mismo, los resultados de un 17% en desacuerdo y el 33% posicionado en ni acuerdo ni desacuerdo indican que es posible que esta práctica sea desconocida por parte de los colaboradores o que suceda solamente al interior de la IE.

De acuerdo con estos hallazgos y en línea con el ANFLEPD (2021) para alcanzar un impacto positivo en la transformación de la educación en Colombia es esencial “establecer estrategias participativas y sistemáticas al interior de la institución educativa. Además, esta práctica se puede llevar fuera de la frontera de la institución al compartir experiencias con otras instituciones educativas para crear una transformación conjunta” (MLE, 2021, p. 37).

Es indudable que para alcanzar una mejora escolar a nivel colectivo y no de manera aislada es tan importante alcanzar una mayor articulación de los equipos al interior de la IE para desarrollar la capacidad interna e impulsar la agencia de los actores y los procesos de cambios como el desarrollar comunidades de aprendizaje profesional con otras IE y organizaciones educativas para emprender el cambio educativo en el ámbito nacional. Desde esta perspectiva, es imperativo que los directivos escolares se embarquen en la búsqueda y resolución de problemas con otros directivos escolares para establecer mecanismos de no sólo compartir el conocimiento sino generar conocimiento sobre sus prácticas directivas.

6.2.3 Transformación en la práctica directiva desarrollo profesional de los docentes.

En esta dimensión, el equipo directivo se muestra comprometido en fortalecer el aprendizaje profesional de los docentes, entendido como el proceso de construcción de capacidades, conocimientos y habilidades necesarios para alcanzar los objetivos y metas de mejora en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Para lograr este objetivo, es fundamental adoptar una visión integral del desarrollo profesional docente, que trascienda más allá de la tradicional formación continua o en servicio. Se debe promover la creación de comunidades de aprendizaje, el establecimiento de programas de mentoría, así como fomentar el autoaprendizaje y otras estrategias pertinentes. El enfoque se centra en proporcionar oportunidades diversas y relevantes que impulsen el crecimiento y la actualización de los docentes. (ANFLEPD, 2021).

A continuación, se muestra la gráfica sobre la práctica directiva de desarrollo profesional de los docentes, antes y después del proceso de formación de los directivos docentes:

Desarrollo profesional de los docentes – Directivos docentes



Figura 8 Práctica directiva desarrollo profesional de los docentes percibido por los Colaboradores.

Antes de realizar los estudios de la MDGIE, el 20% de los directivos manifestaba su desacuerdo con la implementación de esta práctica. Por otro lado, un 20% indicaba que sí llevaban a cabo esta práctica pedagógica. Resulta llamativo que un 60% de los directivos afirmaba no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con el desarrollo de esta práctica. Sin embargo, es notable que, en la actualidad, el 60% de los directivos manifieste estar totalmente de acuerdo con su implementación. Además, un 20% de los directivos indica estar de acuerdo y otro 20% se encuentra en una posición neutral, sin expresar una clara opinión al respecto.

Se observa una transformación de los directivos hacia la práctica de desarrollo profesional de los docentes. El hecho de que el 80% de los directivos esté de acuerdo o muy de acuerdo con esta práctica demuestra un cambio significativo en su comprensión y valoración de su importancia en el ámbito educativo.

Es interesante destacar que la dinámica que experimentó una mayor transformación para los directivos después de su formación en la MDGIE fue la de "promover espacios de retroalimentación, reflexión colectiva o autónoma y el reconocimiento de logros de los docentes", indicando que un 100% de directivos desarrolla esta práctica. Esto se alinea con los resultados del análisis cualitativo, donde los directivos resaltan la importancia de establecer canales de comunicación efectivos que permitan reconocer y potenciar las habilidades de los docentes, así como identificar aspectos por mejorar en el ámbito pedagógico. También se destaca la concientización sobre la necesidad de generar espacios de diálogo y reflexión sobre la práctica docente.

Investigaciones llevadas a cabo por Marfán, Muñoz y Weinstein (2012), y Robinson, Lloyd y Rowe (2008) demuestran que la práctica de acompañamiento a los docentes, en conjunto con otras estrategias,

tiene un impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes. En este proceso, dos subprocesos se destacan como fundamentales: la observación de clases y la retroalimentación por parte de los directivos.

Estos hallazgos investigativos y los resultados del desarrollo de esta práctica directiva respaldan la importancia de brindar a los directivos las herramientas y conocimientos necesarios para fomentar una cultura de desarrollo profesional en la institución educativa. La capacidad de promover espacios de retroalimentación y reflexión, así como el reconocimiento de los logros de los docentes, no solo fortalece la práctica docente, sino que también crea un ambiente de colaboración y crecimiento profesional en toda la comunidad educativa (Hallinger, 2010).

Sería relevante investigar más a fondo el desarrollo de esta práctica directiva y las condiciones necesarias para fomentar el desarrollo profesional de los docentes, especialmente en relación con el 20% de directivos que mantienen una posición neutral al respecto. Para lograr esto, es esencial promover la confianza y crear una cultura de colaboración y aprendizaje mutuo entre los profesionales.

Se reconoce entonces, que los directivos docentes han tenido una transformación importante en esta práctica directiva a comparación de sus estudios previos a la MDGIE, en los que se evidencia el interés por propender y establecer oportunidades diversas y relevantes de aprendizaje para los docentes.

Desde la perspectiva de los colaboradores, a continuación, se expone la gráfica sobre la percepción de los colaboradores en el desarrollo de la práctica directiva de desarrollo profesional de los docentes:

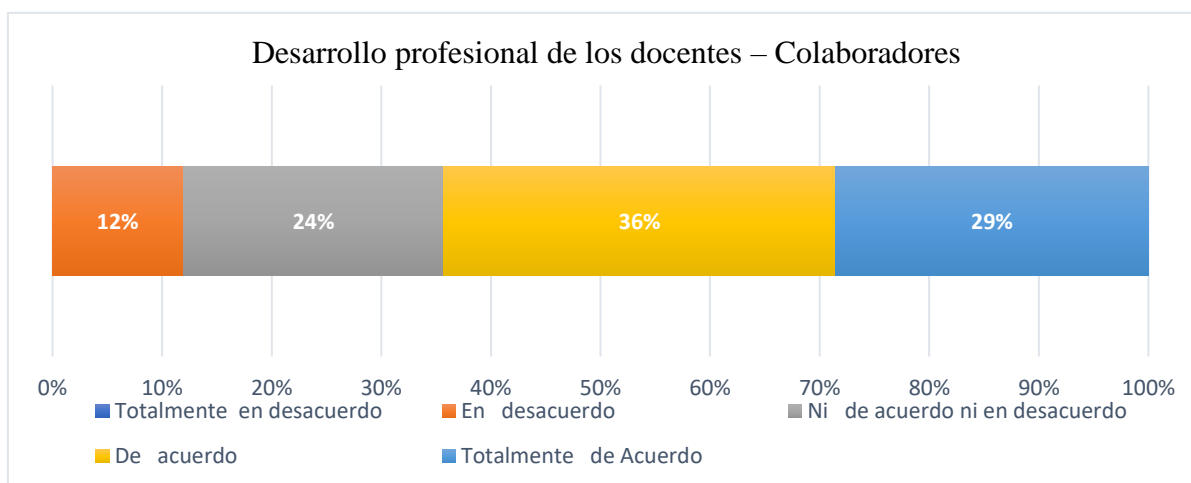


Figura 9 Desarrollo profesional de los docentes percibida por los colaboradores.

Al indagar sobre la percepción de los colaboradores sobre el desarrollo profesional de los docentes como práctica directiva, se constata que el 65% de ellos está totalmente de acuerdo y muy de acuerdo con su implementación. Sin embargo, un 12% de los colaboradores manifiesta su desacuerdo con que esta práctica sea llevada a cabo por los directivos docentes, y un 24% indica estar ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Al comparar estos resultados con los obtenidos de los directivos, se observa una notable diferencia entre lo que los directivos afirman desarrollar y lo que los colaboradores perciben. Mientras que el 80% de los directivos aseguran estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con esta práctica, solo el 65% de los colaboradores la percibe así.

Este fenómeno puede analizarse desde dos perspectivas. En primer lugar, es posible que los docentes perciban que el desarrollo profesional se limita a la capacitación en un tema específico, en lugar de comprenderlo como un proceso integral que busca construir capacidades, conocimientos y habilidades tanto profesionales como personales, con el objetivo de mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Para abordar esta percepción, es fundamental que el equipo directivo identifique y priorice las necesidades de desarrollo profesional de los docentes, basándose en evidencias y en una escucha activa y empática hacia ellos. Además, se debe tener en cuenta la importancia de promover la salud física y mental, así como el bienestar general de los docentes, como elementos fundamentales para su desarrollo profesional. (Goleman, 2002; ANFLEPD, 2021)

En segundo lugar, es posible que las nuevas acciones implementadas para fortalecer esta práctica directiva no estén siendo comunicadas de manera efectiva o no estén suficientemente sistematizadas, lo que podría limitar su impacto en la comunidad educativa. Para maximizar su efectividad, se recomienda que las estrategias sean explícitas y estén claramente establecidas en los planes de formación institucional. Además, es importante asegurarse de que estas estrategias sean difundidas y conocidas por todos los colaboradores, para lo cual se puede considerar su inclusión en los Planes Territoriales de Formación Docente (PTFD).

Llama la atención el contraste entre la percepción de los colaboradores y la afirmación de los directivos docentes con respecto a la práctica de “establecer alianzas estratégicas para implementar programas de desarrollo profesional”. Mientras que el 47% de los colaboradores considera que esta acción no se desarrolla, el 80% de los directivos docentes afirma llevarla a cabo.

Este desacuerdo puede deberse a diversas razones. Es posible que los colaboradores no estén al tanto de las alianzas estratégicas establecidas o de los programas de desarrollo profesional implementados en colaboración con otras instituciones o actores del sector educativo. También puede haber una falta de comunicación efectiva por parte de los directivos para informar a los colaboradores sobre estas acciones y

su importancia en el desarrollo profesional de los docentes. Es importante involucrar a los colaboradores en el proceso de establecer alianzas estratégicas y diseñar programas de desarrollo profesional. Permitirles participar en la toma de decisiones, brindar retroalimentación y ofrecer ideas contribuirá a crear un sentido de propiedad y compromiso con estas acciones. Esto también puede aumentar la confianza y la percepción positiva de los colaboradores hacia esta práctica directiva. ANFLEPD (2021).

Por tanto, para fortalecer el desarrollo profesional de los docentes y promover un entorno educativo en el que todos los involucrados estén comprometidos con la mejora continua, es esencial fomentar una comunicación abierta y transparente. Esto implica involucrar a los colaboradores en el proceso de diseño de estrategias relacionadas con el desarrollo profesional, permitiendo que sus opiniones y percepciones sean tomadas en cuenta. Además, es fundamental recopilar evidencia sobre el impacto de estas estrategias para respaldar su efectividad y realizar ajustes necesarios. Esto proporcionará datos concretos sobre los beneficios y la eficacia de esta práctica directiva.

6.2.4 Transformación en la articulación e involucramiento de la comunidad.

Respecto a la transformación de la dimensión de la práctica directiva gestión articulación e involucramiento de la comunidad recabada en la encuesta realizada a los directivos docentes y a colaboradores, se puede evidenciar algunos datos que dan cuenta de cómo se gestionaban este componente los directivos docentes participantes antes y después de su proceso de formación en la MDGIE.



Figura 10 Práctica directiva Articulación e involucramiento de la comunidad de los directivos docentes

Para comenzar este apartado, es relevante indicar que antes de su proceso de formación solo el 40% consideraban estar de acuerdo con desarrollar esta práctica en el ámbito de la IE y sólo el 20% estaban totalmente de acuerdo con las dinámicas esenciales para llevarla a cabo en contraste con la percepción asociada con su práctica directiva posterior al proceso de formación la cual evidencia un aumento

significativo del 20% ya que el 80% de los participantes consideran estar llevando a cabo acciones relacionadas con las dinámicas esenciales de la misma lo cual refleja un impacto positivo de la formación en la MDGIE en el reconocimiento e importancia que los directivos docentes perciben sobre las acciones e intervenciones que han de realizarse para favorecer una gestión de la comunidad educativa exitosa.

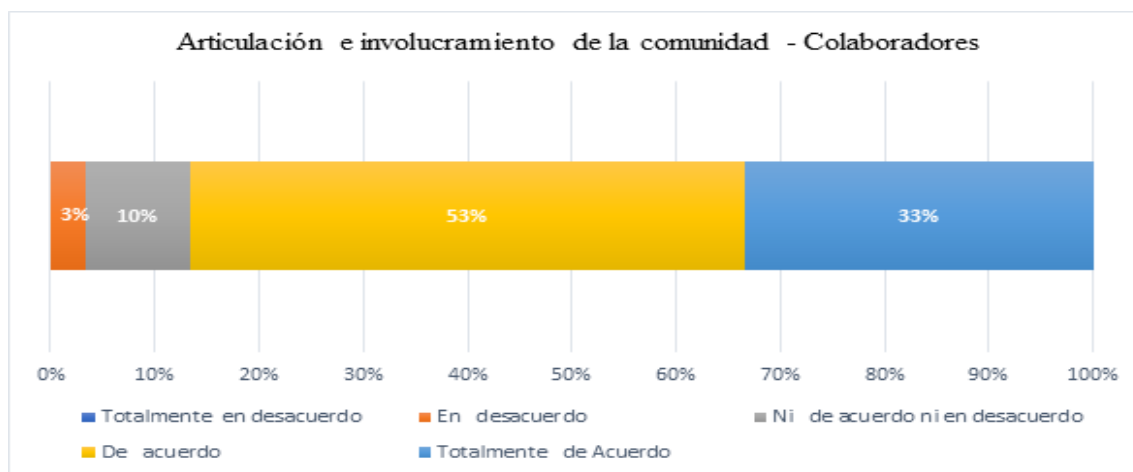


Figura 11 Articulación e involucramiento de la comunidad Colaboradores

En el caso de los colaboradores, como se evidencia en la figura 11 los resultados de un 53% como de acuerdo y 33% totalmente de acuerdo indican que existe una correlación estrecha entre las dos percepciones que dan cuenta de la aplicación de dinámicas esenciales de esta dimensión con el fin de crear interacciones colaborativas internas y externas que favorezcan tanto el desarrollo académico como el bienestar de los estudiantes (ANFLEPD, 2021).

De acuerdo con el ANFLEPD (2021), consolidar la articulación e involucramiento de la comunidad da cuenta de la responsabilidad social de la IE frente a la comunidad escolar y local. Estos resultados se corroboran con los testimonios de uno de los participantes quien ofrece un concepto de esta dimensión de práctica directiva acorde con un proceso en el que la IE no sólo se limita a desarrollar un proceso de gestión comunitaria, sino que integra actividades y estrategias que tienen como propósito acercarse a la comunidad para apoyar el desarrollo humano de los estudiantes. Así lo evidencia el siguiente fragmento de la entrevista de la participante DDC3:

La atención a padres de familia, hay casos donde el padre de familia que nunca aparece por el colegio, que toca estar citando y le mando uno a la primera citación, la segunda citación, la tercera citación, hasta que nos toca tomar una visita domiciliaria. Muchas veces toca así, porque toca intervenir el niño cuando no va bien, no trae la tarea, no viene bien presentado, no asiste, no trae útiles, cuando vemos que no hay atención en casa. (Entrevista DDC3).

En este fragmento se evidencia que la concepción de dinámica de involucramiento a la comunidad en relación con la estrategia de brindar alternativas de seguimiento con el fin de potenciar el aprendizaje de los estudiantes y la posibilidad de formular acciones que permitan superar cualquier dificultad que el estudiante enfrente.

En cuanto a la dinámica esencial de "Generar espacios de diálogo, participación y colaboración entre los miembros y estamentos de la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia, profesores, directivos, personal administrativo) con el propósito de consolidar el logro de un clima escolar positivo", los directivos docentes participantes reportan aplicarla en un 100% después de su proceso de formación en la MGDIE en contraste con un 60% de aplicación de la dinámica previo a su formación.

34. Genero espacios de diálogo, participación y colaboración entre los miembros y estamentos de la comunidad educativa (estudiantes, padres de famiia, profesores, directivos, personal administrativo)con el propósito de consolidar el logro de un clima escolar positivo.

[Más detalles](#)



Figura 12 Dinámica asociada a generar espacios de diálogo, participación y colaboración entre los miembros y estamentos de la comunidad educativa

Esta transformación por parte de los directivos responde a una comprensión por parte de los directivos de la importancia de esta dinámica como factor diferenciador de calidad. Es así como promover la participación y el diálogo a nivel interno (estudiantes, docentes, directivos, y administrativos) y externa (comunidad local y otras instituciones vinculadas a la Institución) tiene una influencia positiva en la mejora continua del clima escolar, el cual refleja la capacidad instalada en la IE para este propósito. De acuerdo con los hallazgos en el estudio de la UNESCO Análisis del Clima Escolar: Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y El Caribe, para consolidar un clima escolar positivo es necesaria la “colaboración entre directivos y profesores, en la que participan las familias y los estudiantes, y en las que se promueve un trato respetuoso entre los niños y aprecio por los otros” (UNESCO, 2013, p.8).

En contraste a los resultados de la aplicación de esta dinámica en su total por parte de los directivos docentes se encuentra los resultados de los participantes colaboradores quienes sólo reconocen su aplicación en un 33% (de acuerdo) y 50% (totalmente de acuerdo) y un 16.7% (en desacuerdo) podría indicar que en algunas IE no se perciben las estrategias de alcance para lograr la participación de todos los actores asociados con la formación de los estudiantes más allá de los mecanismos establecidos en los lineamientos establecidos para la gestión de la comunidad, la participación y la convivencia la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión, y la prevención de riesgo brindando por la Guía 34 (MEN, 2008, p. 27).

Es así como las dinámicas esenciales sobrepasan los lineamientos de la gestión de la comunidad como se expresa en la Guía 34 del MEN se encarga de las relaciones entre la institución y la comunidad; incluyendo la participación y la convivencia, la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión, y la prevención de riesgos. (MEN, 2008, p. 27) ya que en esta dimensión el componente de proyección a la comunidad y de participación y convivencia no sólo se enfoca en disponer de una oferta de un conjunto de servicios que apoyen el desarrollo del bienestar de los estudiantes o las instancias de participación de los miembros de la comunidad como se encuentra en la normatividad educativa vigente, sino que propone la identificación de los requerimientos intereses y fortalezas de la comunidad escolar dentro de su contexto para planear las acciones y estrategias pertinentes que las atiendan.

Cabe resaltar que la dinámica que destacan los directivos docentes participantes de una mayor transformación después de su formación en la MDGIE corresponde a " Generar espacios de diálogo, participación y colaboración entre los miembros y estamentos de la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia, profesores, directivos, personal administrativo) con el propósito de consolidar el logro de un clima escolar positivo", la cual los participantes directivos reportan aplicarla en un 100% después de su proceso de formación en la MGDIE en contraste con un 60% de aplicación de la dinámica previo a su formación.

Si bien es cierto la importancia que los directivos docentes a la participación y colaboración para la consolidación del clima escolar positivo refleja una transformación importante acerca de la percepción del involucramiento de la comunidad, los resultados obtenidos de los colaboradores pueden indicar en algún grado dificultades en cuanto el relacionamiento entre los miembros de la comunidad. Al respecto de las posibles dificultades en cuanto al relacionamiento de acuerdo con la narración de uno de los directivos docentes participantes se refiere a la manera como los docentes corrigen a los estudiantes *“Y otro aspecto donde veo un desafío, es que algunos profesores no tratan de la mejor manera a los estudiantes, he tenido que reunirme con ellos particularmente. Corregirlos, de forma que recuerden que son seres humanos y que*

la manera en que ellos los traten o le digan palabras, pueden perjudicarlos y hacer que una persona se sienta frustrada para la vida.” (Entrevista, DDR1).

Según el anterior testimonio, la posible manera inadecuada en la corrección del estudiante puede afectar el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes, lo cual, a su vez, puede afectar la consolidación de relaciones sólidas entre los miembros de la comunidad lo cual es fundamental para promover el compromiso y colaboración entre todos los actores en la IE (Murillo et al, 2007).

En lo referido a la dinámica *“Mantengo una buena comunicación con los padres de familia que favorece la colaboración para la construcción de estrategias y acciones que encaminen hacia la vivencia de un clima escolar positivo.”* y las subsecuentes asociadas a la interacción con los padres de familia, los resultados aportados por los directivos docentes y los colaboradores participantes son de un 100%, lo cual refleja que los directivos recurren a hacer un *“uso de comunicación asertiva, establecer relaciones de confianza y recurrir a la estrategia de trabajo colaborativo, además del establecimiento de canales de comunicación permanente para intercambiar ideas y percepciones.”* (ANFLEPD, 2021, p. 40). Una de las entrevistas que respalda y refleja lo mencionado anteriormente es la del DDC5 *“Pues tener un lenguaje asertivo, es necesario ser propositivos, tener liderazgo. Eh... pues para poder demostrarle, o no tanto, demostrarle, para hacer funcionar el servicio educativo de la mejor manera y lograr el objetivo que es el de, pues educar a unos jóvenes, a unos muchachos.”* (Entrevista, DDC5) y como lo manifiesta otra participante al afirmar que:

Los compañeros que tenemos en el área administrativa, al personal de servicios generales que de pronto no tiene el mismo estudio que nosotros, a todos ellos tenemos que estar orientando. ¿Verdad? Y somos nosotros, que tenemos que orientarles ese comportamiento, esas actitudes, porque se nos presentan unos problemas. Actualmente, tenemos problemas con una persona de servicios generales, que atiende en la portería, ella atendió mal a unos padres de familia y ya se ha vuelto repetitivo. Entonces yo decía al resto de profesores, vamos a cambiarle de sitio, no la vamos a tener en portería, tengámosla en otro lugar, pero también tenemos que ayudarle a mejorar a ella, porque si no todo el tiempo vamos a estar cambiándola. Ya, ya nosotros tenemos que aprender, primero, que somos seres humanos, claro, sentimos, tenemos defectos, no somos perfectos, pero que también tenemos que orientar a otros seres humanos. (Entrevista, DDC3).

Lo relevante de los resultados obtenidos en las encuestas de los directivos escolares y sus colaboradores corroborados con las narraciones analizadas en las entrevistas exponen no sólo una relevancia asignada a la gestión de la comunidad desde los procesos y componentes señalados en la Guía 34 del MEN sino un amplio compromiso de los directivos con su comunidad educativa quienes lideran el mejoramiento de las

condiciones de vida y convivencia de los estudiantes a través del despliegue de estrategias formativas para estudiantes, docentes, padres de familia y personal administrativo.

Se puede concluir, que como lo planteado en la teoría de las dimensiones de las prácticas directivas, las dinámicas esenciales relacionadas con la gestión de la comunidad también responden a las necesidades particulares de la IE y las situaciones de las comunidades a las que pertenece. Estas dinámicas en su conjunto permiten comprender que los directivos docentes participantes poseen buenas estrategias para conocer su entorno, tomar decisiones para atender las necesidades de los estudiantes y hacer un seguimiento continuo de estos. Sobre las relaciones entre los actores de la IE se destaca la capacidad de los directivos para tomar acciones correctivas y formativas que se basan en el reconocimiento del carácter humano y su impacto en la gestión de la comunidad. Lo anterior demuestra que la formación en la MDGIE ha tenido un impacto significativo en los procesos adelantados por los directivos al abordar con respeto y asertividad cada uno de los actores de la IE y cómo la misión del PEI de la Universidad se traslada a las prácticas directivas ejercidas por los participantes, quienes acogen el principio de perfectibilidad integral, la atención personalizada y el respeto por la dignidad trascendente de cada uno de los miembros de la comunidad que lidera.

6.2.5 Transformación en la práctica directiva de mejora continua.

En la práctica directiva de mejora continua, el equipo directivo se dedica de forma constante y transversal a mejorar los procesos implementados en la institución educativa. Esto se logra a través de la reflexión, el seguimiento, la elaboración de planes de mejora y la utilización de evidencias. Esta práctica no se limita únicamente al plan de mejora institucional, sino que se considera en todas las acciones de la institución, con el objetivo de fortalecer tanto el ámbito organizativo como el académico.

Para lograrlo, es crucial involucrar e inspirar a todos los participantes a comprometerse con la mejora continua en sus tareas diarias, basándose en la evidencia, el cambio y la innovación. Esto implica generar un ambiente propicio que motive a los involucrados a buscar constantemente la excelencia y a adoptar nuevas formas de hacer las cosas. Al hacerlo, se fomenta una cultura de mejora continua en la institución educativa, donde todos trabajan en conjunto para alcanzar los más altos estándares y lograr un crecimiento sostenido. (ANFLEPD, 2021).

A continuación, se muestra la gráfica sobre la práctica directiva de mejora continua, antes y después del proceso de formación de los directivos docentes:

Mejora continua – Directivos docentes



Figura 13 Mejora Continua de los Directivos Docentes.

En la práctica directiva de mejora continua se evidencia una transformación significativa después de la formación de los directivos en la MDGIE. Antes de la formación, se observaba que un 40% de los directivos docentes estaban en desacuerdo con desarrollar esta práctica, mientras que un 60% estaba de acuerdo o totalmente de acuerdo. Sin embargo, después de la formación, se observa un cambio notable en los resultados. El 100% de los directivos docentes afirman que actualmente desarrollan esta práctica directiva de mejora continua. Esta transformación refleja el impacto positivo que ha tenido la formación en la MDGIE en la mentalidad y las acciones de los directivos.

Se puede analizar que el hecho de que todos los directivos estén comprometidos con la práctica de mejora continua es un indicador claro del reconocimiento de su importancia y de la adopción de enfoques y herramientas efectivas para lograrla. Esto demuestra que la formación en la MDGIE ha tenido un impacto significativo en la comprensión y la aplicación de estrategias de mejora continua por parte de los directivos docentes. En una escuela que busca mejorar, se produce un cambio en los modos de hacer y pensar de las personas que forman parte de la institución. Se reorganizan las prioridades y acciones en función de una visión institucional objetivo (Aguerrondo et al., 2002).

La transformación observada en esta práctica directiva es un logro destacado, ya que la mejora continua es fundamental para el crecimiento y el éxito de una institución educativa. Al asegurar que todos los directivos estén comprometidos con esta práctica, se crea un entorno propicio para la innovación, el aprendizaje y el logro de los objetivos institucionales. Esto promueve una cultura de excelencia y contribuye a la mejora constante de la calidad educativa en beneficio de los estudiantes y de toda la comunidad educativa. (ANFLEPD, 2021).

La importancia que los directivos otorgan a la práctica de mejora continua se puede entender también, desde la perspectiva de un mundo globalizado y cambios recientes en el sistema escolar a nivel nacional. En estos años, la calidad se ha convertido en un factor crucial para las instituciones educativas, ya que se considera una estrategia para lograr el éxito académico. Además, las nuevas condiciones y necesidades del entorno también influyen en esta valoración, ya que se demanda cada vez más calidad y eficacia en los resultados educativos.

Es por estas razones que las instituciones han emprendido diversas iniciativas relacionadas con la evaluación institucional y el fortalecimiento de todos sus procesos. Estas acciones buscan mejorar la calidad educativa y adaptarse a los requerimientos actuales. En este sentido, los directivos desempeñan un papel fundamental al impulsar y liderar estas iniciativas de mejora continua en sus instituciones. (MEN, Guía 34) Guzmán y Rodríguez (2016) afirman que el enfoque en la evaluación institucional y el impulso de todos los procesos educativos reflejan la necesidad de alcanzar altos estándares de calidad y responder a las demandas de la sociedad y el entorno educativo actual. Es un reconocimiento de que la calidad y la eficacia son aspectos clave para el éxito y la relevancia de las instituciones educativas en el panorama actual.

Es importante destacar que las escuelas que están en un proceso de mejora continua siguen ciertos patrones, tales como un liderazgo pedagógico enfocado en el aprendizaje, el uso de datos e información para tomar decisiones, y la existencia de una estructura institucional básica (Harris y Hopkins, 2000, citados en Murillo, 2003). Esto coincide con las narrativas expresadas por los directivos en las que afirmaban que el desarrollo de un buen liderazgo y tomar decisiones basadas en datos e información son prácticas claves para ejercer el rol de directivo: *“Es que siempre hay que tomar decisiones o decir algo basado en datos.”* (Entrevista, DDC5). *“Las prácticas directivas que un directivo debe tener son: El trabajo en equipo y el desarrollo del liderazgo distribuido”* (Entrevista, DDC2).

No obstante, el reconocimiento de estas características o su comunicación a las instituciones en proceso de mejora no asegura su implementación efectiva. Es importante destacar que existe una acción específica en la cual los directivos no mostraron cambios o transformaciones: el seguimiento y la evaluación de las estrategias y soluciones propuestas en un contexto de participación y colaboración. Este aspecto no experimentó modificaciones, a pesar de ser fundamental para la mejora continua de la institución educativa. De acuerdo con esto, se confirma que, si bien los directivos reconocen ciertas características, esto no garantiza su implementación efectiva.

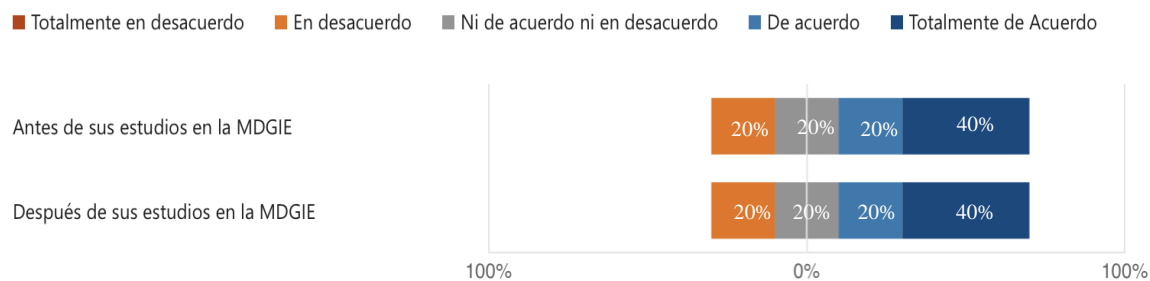


Figura 14 Realizar seguimiento y evaluación a las estrategias y soluciones planteadas en un marco de participación y colaboración de los directivos docentes.

Cuando se habla de innovación pedagógica, afirma Carbonell (2001), la tarea de los directivos docentes es alentar procesos de mejora sobre las prácticas escolares, estas se asocian con promover, desarrollar, sostener, evaluar y comunicar, teniendo en cuenta que durante los mismos se ponen en juego una variedad de situaciones. Es fundamental que los directivos reconozcan la necesidad de implementar un enfoque integral de seguimiento y evaluación a las estrategias y propuestas planteadas, en el cual se promueva la participación y la colaboración de todos los actores involucrados. Esto asegurará una implementación efectiva de las características identificadas y contribuirá a la mejora continua de la institución educativa.

Sin embargo, al investigar la opinión de los colaboradores respecto a esta acción, se revela que el 100% de ellos coincide en que el directivo docente lleva a cabo e implementa efectivamente la evaluación y el seguimiento. Este resultado es notable, ya que indica una falta de alineación entre la percepción de los colaboradores y la ejecución por parte del directivo. Por tanto, se considera relevante profundizar y ampliar sobre este aspecto para obtener una comprensión más completa de este hallazgo. Sería recomendable indagar directamente con el directivo para obtener su perspectiva sobre cómo realiza la evaluación y el seguimiento, y si considera que sus prácticas cumplen con los objetivos y criterios de calidad establecidos.

Este análisis adicional permitiría examinar en mayor detalle las estrategias y enfoques utilizados por el directivo para llevar a cabo la evaluación y el seguimiento. También podría revelar posibles discrepancias entre la percepción de los colaboradores y las acciones reales del directivo en relación con esta práctica específica.

Desde la perspectiva de los colaboradores, a continuación, se expone la gráfica sobre la percepción de los colaboradores en el desarrollo de la práctica directiva mejora continua:

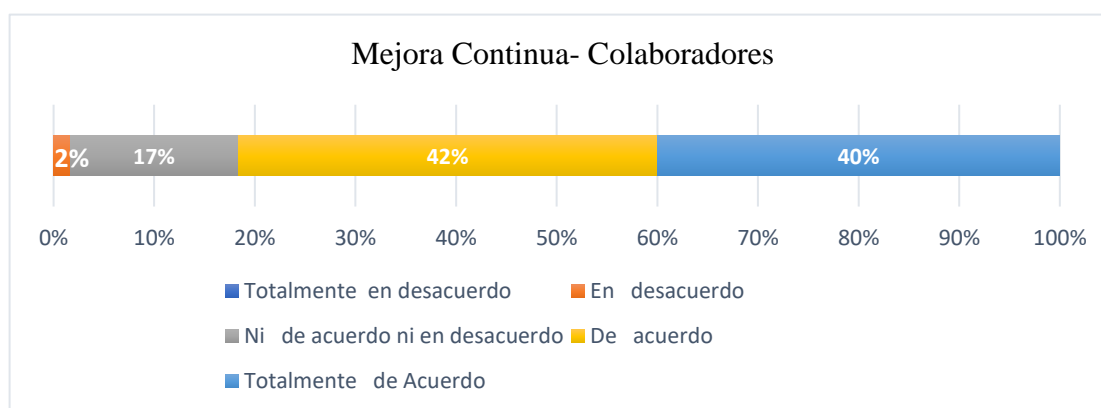


Figura 15 Práctica directiva de mejora continúa percibida por los Colaboradores.

Según los resultados presentados en la gráfica, se evidencia una alta aceptación y reconocimiento por parte de los colaboradores hacia la práctica de mejora continua llevada a cabo por los directivos en la institución educativa. El 82% de los colaboradores manifestó estar totalmente de acuerdo o de acuerdo con esta práctica, lo cual indica un respaldo significativo por parte de los colaboradores. Esto refuerza la importancia y el impacto positivo que la mejora continua tiene en el entorno educativo.

Es destacable que solo un 2% de los colaboradores expresaron estar en desacuerdo con la implementación de la mejora continua, lo cual representa una proporción muy baja en comparación con los resultados generales. Estas opiniones disidentes pueden surgir por diversas razones, como posibles desacuerdos en la forma en que se lleva a cabo la mejora continua, o la comprensión sobre esta práctica directiva en referencia con lo desarrollado en la institución. Sin embargo, es relevante que este porcentaje sea mínimo y no represente una oposición significativa a la práctica en general.

Por otro lado, el 17% de los colaboradores manifestaron no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con la mejora continua. Esta posición neutral puede deberse a la falta de información o participación en los procesos de mejora, lo que dificulta la formación de una opinión concreta al respecto. Es importante abordar estas situaciones para involucrar y comprometer a un mayor número de colaboradores en la práctica de mejora continua.

Bryk y Schneider (2002) han realizado investigaciones sobre la mejora continua en el ámbito educativo. En su estudio, examinaron el impacto de las prácticas de mejora continua en las escuelas y encontraron evidencias sólidas de que estas prácticas están asociadas con mejoras significativas en los resultados académicos y en la satisfacción de los docentes y colaboradores. Estas escuelas promueven una cultura de colaboración, donde los docentes y colaboradores trabajan juntos para identificar áreas de mejora,

establecen metas y diseñan estrategias efectivas para alcanzarlas. Esto crea un ambiente propicio para el desarrollo profesional y la innovación pedagógica.

Estos hallazgos respaldan la percepción positiva que los colaboradores tienen hacia la práctica de mejora continua implementada por los directivos en la institución educativa, se evidencia que los directivos están adoptando nuevas perspectivas para promover el crecimiento y el éxito de su organización educativa.

Para lograr mejoras e innovaciones en las instituciones educativas, es necesario contar con directivos competentes que consideren la cultura organizativa de la escuela. En las escuelas efectivas, se reconoce que los colaboradores y los directivos desempeñan un papel fundamental en este proceso de cambio. Son las personas, con sus intereses y perspectivas diversas, quienes hacen posible o limitan la implementación de cambios significativos en la institución educativa (Aguerrondo, 2002). Esto resalta la importancia de contar con líderes educativos capaces de impulsar y gestionar la innovación en el contexto escolar.

6.2.6 Transformación en la práctica directiva Funcionamiento de la Institución Educativa.

La práctica directiva asociada al funcionamiento de la institución educativa pretende brindar el respaldo del trabajo institucional para aportar al bienestar de y crecimiento de los estudiantes por medio de 3 dinámicas esenciales: apoyo a las dinámicas académicas, administración de la infraestructura y recursos, y la administración de los servicios complementarios.

En cuanto a la transformación de esta práctica directiva los resultados globales como se muestra en la figura 16, manifiestan una transformación significativa por parte de los directivos de un 40% en acuerdo y 60% de total acuerdo después de su proceso de formación en similitud con la percepción del 50% de total acuerdo y 33% percibida por parte de los colaboradores como se muestra en la figura 17. Frente a la percepción previa de los directivos docentes antes de sus estudios, llama la atención que los directivos expresaban un 20% de total desacuerdo sobre la aplicación de esta práctica directiva lo cual podría indicar que los directivos no se encontraban conscientes de sus tareas directivas a este respecto o no se encontraban estrechamente vinculados con el trabajo administrativo relacionado con la gestión institucional en el área de gestión administrativa y financiera.

Funcionamiento de la institución educativa – Directivos



Figura 16 Funcionamiento de la institución educativa – Directivos docentes

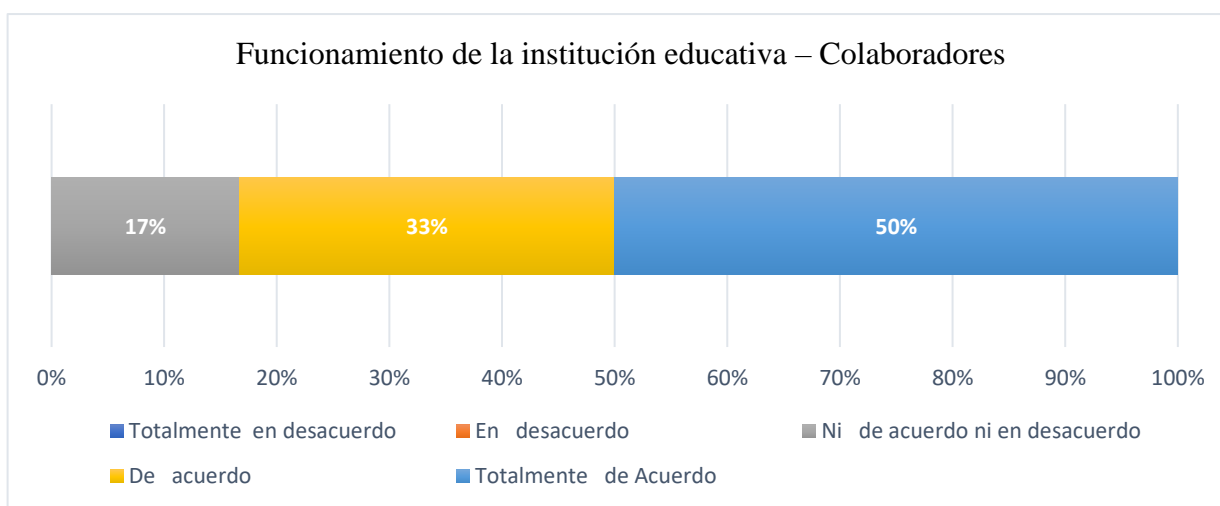


Figura 17 Funcionamiento de la institución educativa – Colaboradores

Los resultados globales obtenidos de percepción positiva de transformación ante esta práctica directiva revelan una comprensión y compromiso desde el saber procedimental sobre el direccionamiento institucional al reconocer como la administración implica diversas acciones encadenadas encaminadas para incluir a los actores, las actividades y recursos para garantizar una adecuada prestación del servicio educativo. En este sentido, el rol del directivo es esencial para dar respuesta a las realidades y necesidades concretas de la IE. Es así como, en cuanto a la administración de infraestructura y recursos financieros para apoyar las estrategias de enseñanza por parte de los docentes requiere de implementar acciones que garanticen las condiciones adecuadas de las instalaciones, como lo expresa uno de los participantes:

Otro desafío es que la gente está más pendiente también en el manejo de los recursos económicos; trato de invertirlo donde más se necesiten en función del rendimiento académico, en función de que el estudiante y el profesor tengan un buen ambiente en su salón de clase para que el desarrollo sea mejor, y así se van a sentir a gusto, hemos tratado por todos los medios en esta región que es muy cálido, de dotar los salones de acuerdo con los recursos que se manejan. Primero: Pupitre, casi siempre las entidades del estado se demoran mucho para proveer un pupitre. Cada tres o cada cuatro años que le dan pupitre, eso se utiliza todos los días por los alumnos y se puede llegar a dañar, también lo que es pintura y además dotar de aire acondicionado (Entrevista, DDR1).

Como se corrobora con la narración del participante y en línea con el manual de gestión para directores de instituciones educativas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011), el directivo implementa acciones en implican la consecución de recursos materiales, de seguridad e higiene que dan cumplimiento a la normatividad para contribuir a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es así como la narración denota que el directivo pretende conciliar las necesidades individuales y colectivas con las institucionales para apoyar los procesos de calidad educativa. En efecto y de forma gráfica, los directivos participantes y colaboradores reconocen la importancia de evaluar las condiciones de infraestructura y dotación y gestionar los recursos para ejecutar las mejoras pertinentes.

48. Evalúo las condiciones de la infraestructura y dotación que apoyan las estrategias de enseñanza y desarrollo de los estudiantes y gestionó internamente o con la Secretaría de Educación las mejoras a las que haya lugar.

[Más detalles](#)



Figura 18 Dinámica esencial del funcionamiento de la IE del directivo docente

Según Perafan (2016), esta acción de revisión de la infraestructura da cuenta del análisis que el directivo realiza del sistema institucional a nivel endógeno y exógeno para generar los esfuerzos que permitan alcanzar los objetivos académicos basándose en la normatividad. Dado que el gobierno nacional ha venido trabajando para alcanzar procesos de descentralización y autonomía de las IE, es pertinente afirmar que los participantes asumen un papel gerencial en la administración del capital de inversión que reciben por

medio del Sistema General de Participaciones para que por medio del Consejo Nacional de Política Económica y Social — CONPES, para la adquisición de recursos pedagógicos o mejoras en la infraestructura física.

Así mismo la importancia de llevar a cabo las mejores pertinentes el ambiente del aula escolar desde la perspectiva del participante demuestra un reconocimiento de los factores estéticos y ambientales que potencian el rendimiento académico y el de los estudiantes. Tal como lo afirma Delgado (2009) “Tanto los profesores como los alumnos pasan gran cantidad de tiempo en el aula, por lo tanto, es conveniente crear un ambiente en el que se sientan a gusto, cómodos y seguros, facilitando con todo ello el proceso de desarrollo, socialización y creación “(Delgado, 2009, p.152). Es por ello por lo que brindar la condiciones para que el ambiente educativo sea más agradable para los estudiantes y los docentes brinda un beneficio en cuanto al clima escolar percibido por parte de los estudiantes y los docentes ya que al contar con unas instalaciones y dotación física adecuadas pueden tener una mayor motivación que favorece el aprendizaje y la disciplina en el aula ya que brinda una sensación de estabilidad emocional a los estudiantes.

En cuanto al apoyo de la gestión académica a través de componente como el registro y seguimiento de las matrículas, informes académicos y la administración del talento humano también reporta una transformación significativa posterior al proceso de formación de los maestrantes en un 20% de acuerdo y 80% de total acuerdo en comparación con la percepción previa que alcanzaba un 60% de acuerdo.

51. Hago seguimiento a la sistematización de la información relacionada con matrículas, informes académicos y carpetas de los estudiantes.

[Más detalles](#)



Figura 19 Dinámica esencial del funcionamiento de la IE del directivo docente

Esta transformación da cuenta de la relevancia que los participantes brindan a la generación de datos e información pertinente para la toma de decisiones informadas, realizar un seguimiento efectivo, apoyar las estrategias de enseñanza y aprendizaje y contribuir al desarrollo profesional docente. Es así como a pesar del tiempo que puede implicar la generación de informes para la Secretaría de Educación, el DDC5 reporta los índices que requieren de atención “Además, se me olvidaba lo que más le quita tiempo a uno que es la

elaboración de los informes para la Secretaría de Educación. Sí es que ellos le piden informe por todo sobre, pues los índices de deserción, de aprobación, la matrícula todo lo que tiene que ver con las plataformas que se manejan, con el SIMAT, etcétera, etcétera.” (Entrevista, DDC5). Si bien es cierto, el papel administrativo que implica este seguimiento evidencia una percepción negativa por parte del participante, este adecuado registro y organización de esta información académica, así como el uso de las plataformas como el SIMAT (Sistema Integrado de Matrícula) en Colombia, permiten hacer un seguimiento del impacto y eficacia del sistema educativo.

Según Antúnez (2004), la organización y gestión de estos datos y el conocimiento proveniente de esta información permite a las organizaciones educativas mejorar el desempeño de los miembros de la comunidad. Es por esta razón, que esta dinámica no ha de ser desestimada sino potenciada para planear la oferta educativa, asignar recursos y garantizar la universalidad en el acceso a la educación tal como se proyecta en el Plan Nacional de Educación 2016-2026.

En cuanto al índice de deserción escolar, la sistematización de esta información y su procesamiento se considera como un indicador de factores estructurales, contextuales e inclusive pedagógicos que influyen en la permanencia del estudiante en el sistema educativo *“Y con base al proyecto que hice, el mayor desafío que nos hemos propuesto es aumentar el rendimiento académico de los estudiantes y reducir un poco la deserción. Porque se dan casos en que, gracias a la época de violencia, muchos padres de familia tienen que irse y deben llevarse a los hijos por amenazas, o simplemente hay otros estudiantes que no van porque no quieren etcétera. Y con ellos, hay un desafío, con la trabajadora social y con los mismos profesores, visitar a esa familia y hablar con esos estudiantes para motivarlos a que regresen al colegio.”* (Entrevista, DDR1).

Según lo expuesto por el participante la reducción de la deserción escolar es vital para promover la permanencia del estudiante en el sistema y atender los factores que la influyen. Como se formula en el Plan Nacional de Desarrollo 2018 – 2022 *“Pacto por Colombia, pacto por la equidad”* para fomentar esta permanencia es importante atender los factores que inciden el bienestar de los estudiantes a través del reconocimiento de las características de los estudiantes y acciones que generen dicha permanencia. En este sentido, la estrategia conjunta planteada por el participante para motivar el regreso de los estudiantes a la IE denota un trabajo conjunto para responder al contexto socioeducativo de los estudiantes y fomentar la asistencia de los estudiantes al colegio (ANPFLEPD, 2021).

Así mismo, desde el ámbito de servicios complementarios tanto los directivos escolares como los colaboradores reconocen una transformación en la práctica directiva expresada en un 40 % de acuerdo total y 50% correspondientes. Esta transformación expresada por el DDC5 *“Las prácticas que más hago yo la atención a los padres de familia, la planeación misma de del resto de actividades, el seguimiento a los*

proyectos pedagógicos, a los temas transversales. El seguimiento, pues las otras tareas que hay, por ejemplo, de servicio social...” (Entrevista, DDC5) resalta la relevancia que estas actividades poseen debido a su contribución al bienestar y desarrollo integral de los estudiantes. De acuerdo con Morales (2014), las actividades enunciadas por el participante permiten complementar el currículo y dotar a los estudiantes oportunidades de aprendizaje formales e informales que favorezcan las capacidades de aprendizaje, el desarrollo de sus competencias y la exploración de su proyecto de vida. Dicho de otra forma, estos servicios complementarios ejercen un rol formativo con una intención educativa que podrían promover la autonomía, la motivación, la participación, la transferencia de habilidades en un espacio incluyente.

Como se observa en los resultados de esta práctica directiva, la transformación ante la percepción del funcionamiento de la IE no sólo da cuenta de la gestión financiera y administrativa *per se* sino de las oportunidades de desarrollo humano y de aprendizaje de las cuales los estudiantes se benefician. Tal como lo evidencian las narraciones de los participantes, esta práctica directiva recae en el equipo directivo, que en ocasiones toma decisiones de acuerdo con el juicio personal ya que, en la mayoría de los casos, los participantes carecen de formación administrativa que sirve de soporte para desplegar estas dinámicas.

6.3 Convergencias y divergencias entre competencias y prácticas directivas.

El tercer objetivo de esta investigación se orientó en el reconocimiento de las convergencias y divergencias entre prácticas y competencias directivas, a partir de las percepciones y descripciones proporcionadas por los directivos docentes participantes. Con el fin de cumplir con este objetivo, se aplicó la entrevista semiestructurada para comprender los significados atribuidos a las prácticas y competencias por parte de los directivos, y posteriormente analizar los puntos de convergencia y divergencia que ellos describen en relación con estos dos términos.

Con el objetivo de llevar a cabo un análisis detallado de las convergencias y divergencias entre prácticas y competencias directivas, se presentarán las tablas correspondientes. En primer lugar, se expondrán las convergencias identificadas, junto con un análisis de cada una de ellas y posteriormente se presentará la tabla que muestra las divergencias encontradas.

El análisis de las convergencias permitió identificar los puntos en común entre las prácticas y competencias directivas, lo que proporcionó una visión integral de los aspectos que los directivos docentes consideran esenciales en su labor. Por otro lado, la tabla de divergencias permitió explorar las discrepancias existentes en las percepciones y descripciones de los directivos sobre estos dos términos contribuyendo a enriquecer el conocimiento en el campo de la dirección escolar.

Tabla 7

Convergencias sobre prácticas y competencias directivas de los directivos docentes.

| Convergencias encontradas de prácticas y competencias directivas. | |
|--|--|
| <i>Prácticas directivas</i> | <i>Competencias directivas</i> |
| 1. Prácticas contextualizadas buscando el éxito de la IE e involucrando y consolidando un equipo de trabajo. | 1. Competencias directivas relacionadas con la gestión administrativa de la IE. |
| 2. Práctica directiva de mejora continua. | 2. Competencias comportamentales para fortalecer el liderazgo. |
| 3. Práctica directiva como conocimiento en acción. | 3. Competencias como conocimiento para ejercer el rol directivo. |
| 4. Práctica directiva en relación con las labores diarias desde la gestión académica. | 4. Competencias como habilidades necesarias para ser directivo. |
| 5. Dinámicas esenciales, esperadas por el sistema, que dan pauta para las prácticas directivas. | 5. Competencias personales e interpersonales para favorecer procesos académicos en las instituciones educativas. |
| 6. Práctica directiva para mejorar la enseñanza de los docentes y aprendizajes de los estudiantes. | |
| 7. Práctica directiva de articulación e involucramiento de la comunidad. | |

Se puede observar en las prácticas directivas algunas convergencias respecto a los descrito por los directivos docentes, los directivos docentes reconocen que las prácticas directivas deben ser contextualizadas buscando el éxito de la IE e involucrando y consolidando un equipo de trabajo,

Se debe poner en práctica, y hacer que estas prácticas vayan en bien de la mano de la institución y que sean captadas por el director, por los docentes directivos y demás personal, para que se den cuenta de lo que se está haciendo, o sea que todo lo que se está poniendo en práctica, lo está haciendo para bien de la institución y lo hace de la mejor manera para el desarrollo de todos” (Entrevista, DDR1).

Los directivos resaltan la importancia de adaptar las prácticas directivas a las particularidades de la institución educativa, teniendo en cuenta el entorno, los recursos disponibles y los objetivos institucionales. Este enfoque está en línea con lo establecido en el ANFLEPD (2021), donde se enfatiza en la necesidad de realizar un diagnóstico de la realidad, reflexionar sobre el contexto y aplicar estrategias para mejorar la acción educativa en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, tanto los directivos docentes como lo propone el ANFLEPD (2021) reconocen la importancia de contextualizar las prácticas directivas para lograr resultados positivos en la institución. Esta coincidencia refuerza la idea de que las prácticas directivas deben ser flexibles y adaptarse a las necesidades específicas de cada contexto educativo, reconociendo que lo que funciona en una institución puede no ser aplicable en otra.

Asimismo, se destaca la importancia de establecer un horizonte de acción en el cual los directivos y su equipo analicen la realidad, reflexionen sobre el contexto y desarrollen estrategias para mejorar la calidad educativa. Esto implica un enfoque reflexivo y proactivo por parte de los directivos, quienes buscan constantemente optimizar su labor en beneficio de los estudiantes. Según el ANFLEPD (2021) es fundamental reconocer la importancia de contar con un equipo consolidado en la dirección escolar. El liderazgo directivo no puede ser concebido como un asunto individual, sino que requiere del trabajo conjunto de diversos actores. Aunque el sistema educativo contempla la existencia de un equipo directivo básico, en la realidad se hace necesario consolidar un equipo más amplio, que incluya a otros miembros de la comunidad escolar como los jefes de área, directores de grupo o docentes clave.

Esta perspectiva coincide con lo expuesto por los directivos docentes, quienes reconocen que las prácticas directivas deben ser llevadas a cabo en un contexto de colaboración y participación de todo el equipo de trabajo. Sin un equipo sólido, las prácticas directivas y el ejercicio del liderazgo escolar carecerían de sentido y efectividad.

Esta convergencia entre la teoría expuesta por el ANFLEPD (2021) y las percepciones de los directivos docentes refuerza la importancia de contar con un equipo de trabajo cohesionado y comprometido en la dirección escolar. Asimismo, resalta la necesidad de establecer canales efectivos de comunicación y coordinación entre los diferentes miembros del equipo, para garantizar la implementación exitosa de las prácticas directivas.

Los directivos coinciden en la importancia de establecer la práctica directiva de mejora continua en la institución educativa. Según su narrativa, se destaca la toma de decisiones estratégicas orientadas a mejorar o cambiar la institución con el objetivo de lograr mejoras significativas. Esto se refleja en la siguiente cita de uno de los directivos participantes: "*Tomar decisiones o convocar para dar un rumbo nuevo o diferente al que estamos acostumbrados*" (Entrevista, DDC2).

Esta convergencia se alinea con lo propuesto en el ANFLEPD (2021), donde se enfatiza en la importancia de la mejora continua. Según el acuerdo, la mejora continua implica que el equipo directivo trabaje de manera constante y transversal, utilizando la reflexión, el seguimiento, los planes de mejora y las evidencias para fortalecer los procesos implementados en la institución educativa. El enfoque principal siempre es el fortalecimiento de las condiciones que impactan en el crecimiento de los estudiantes, tanto en términos de aprendizajes como de bienestar.

De esta manera, tanto los directivos docentes como el ANFLEPD reconocen la necesidad de adoptar una mentalidad de mejora continua en la gestión educativa. Esta convergencia destaca la importancia de que los directivos sean agentes de cambio, en la necesidad de tomar decisiones estratégicas, reflexionar sobre la práctica educativa y promover acciones para fortalecer los procesos en la institución educativa, siempre con el objetivo de garantizar el crecimiento y bienestar de los estudiantes. (Leithwood & Janzi, 2006).

Otra convergencia identificada se refiere a la asociación de la práctica directiva con el conocimiento en acción. Aunque algunos directivos docentes mostraron cierta ambigüedad en sus respuestas, algunos coincidieron en que las prácticas directivas están relacionadas con poner en práctica habilidades y conocimientos en el contexto de la dirección escolar. Esto se evidencia en la siguiente cita de uno de los directivos participantes: "Una práctica directiva es como un espacio específico en el que se puedan aplicar conocimientos, se puede hacer planeación, se puede hacer organización y ejecución de un proyecto, un espacio en que tenga que ver con la institución o con el desarrollo de la función como directivo" y después señala: *"Yo pienso que, si no hay primero que todo formación en la práctica directiva y luego esa aplicación de la formación, ¿Cómo se dirige? Si no podemos estar actuando de manera desactualizada, las normas cambian las formas también cambian"* (Entrevista, DDC4).

Esta convergencia puede ser analizada a partir de las perspectivas de diferentes autores. Según Bolívar (2011), la práctica directiva implica la aplicación de conocimientos y habilidades en la toma de decisiones, la planificación, la organización y la ejecución de proyectos dentro del ámbito de la dirección escolar. De esta manera, el directivo se enfrenta a situaciones concretas en las que debe poner en práctica su formación y experiencia para lograr los objetivos institucionales.

Además, Ponte (2016) destaca la importancia de la formación en la práctica directiva y su relación con la actualización constante. El directivo debe estar preparado y actualizado en los conocimientos y normativas que influyen en su labor, ya que las condiciones y contextos educativos están en constante cambio. Esto respalda la afirmación del directivo entrevistado sobre la necesidad de formación y aplicación actualizada en la práctica directiva.

Esta convergencia encontrada entre las percepciones de los directivos docentes coincide con la noción de la práctica directiva como conocimiento en acción. Los directivos reconocen que la práctica directiva

implica aplicar habilidades y conocimientos en la dirección escolar, tomando decisiones, planificando, organizando y ejecutando proyectos. Esta perspectiva se alinea con la visión de expertos en el campo de la dirección escolar, quienes enfatizan la importancia de la formación y la actualización constante para el ejercicio efectivo de la práctica directiva.

Se identificó otra convergencia relacionada con la práctica directiva, que se refiere a su vínculo con las labores diarias que realizan los directivos. Los directivos docentes entrevistados mencionaron que las prácticas directivas se materializan en las acciones y tareas que realizan a diario para organizar la institución educativa. Esto se evidencia en las siguientes citas de los directivos participantes:

Una práctica directiva tiene que ver con, digamos en mi ámbito, la organización de todo el esquema curricular, la gestión académica. (Entrevista, DDC4).

Una práctica directiva sería eso trabajar ya con una tarea específica, por ejemplo, revisar la planeación de las clases, acompañar a los docentes en el diseño, implementación y evaluación de los planes de aula o secuencias didácticas. Una práctica directiva implica una evaluación constante de estas prácticas y ejercicios desde la perspectiva directiva. (Entrevista, DDC5).

Según Hopkins (2001), las prácticas directivas se relacionan con las acciones y responsabilidades que los directivos desempeñan en su labor cotidiana para asegurar la calidad educativa. Esto incluye la gestión de recursos, el diseño e implementación de planes de estudio, la supervisión de la enseñanza, entre otras actividades que se centran en la mejora del proceso educativo.

Por otro lado, Marzano (2005) destaca la importancia de la gestión académica como parte fundamental de la práctica directiva. Esta gestión implica establecer metas de aprendizaje, monitorear el progreso de los estudiantes, brindar retroalimentación a los docentes y diseñar estrategias de mejora en la enseñanza y el currículo. Estas acciones están alineadas con las percepciones de los directivos docentes, quienes mencionan que las prácticas directivas se relacionan con la organización curricular y la gestión académica.

Los directivos docentes reconocen que sus acciones y tareas cotidianas, como la organización curricular y la supervisión de la enseñanza, constituyen prácticas directivas. Para el ANFLEPD (2021) las prácticas directivas son las acciones propias relacionadas con la gestión de la institución y, por tanto, se encuentran en estrecha relación con la tarea directiva. Esta perspectiva se alinea con los enfoques de expertos en el campo de la dirección escolar, quienes enfatizan la importancia de las prácticas directivas en la gestión efectiva de la institución educativa y la mejora del proceso educativo.

Otra convergencia relacionada con las prácticas directivas se refiere a la existencia de dinámicas esenciales esperadas por el sistema, las cuales orientan y guían las prácticas directivas en cada una de sus dimensiones. Los directivos docentes reconocen que estas dinámicas esenciales son fundamentales para el

desarrollo de las prácticas directivas. En palabras de uno de los directivos participantes: "*Entonces, ese desarrollo de prácticas directivas debe estar actualizado y tiene que ser desarrollado en las instituciones de acuerdo con las directrices de las entidades que se encargan de esta parte del proceso de gobierno*" (Entrevista, DDC4).

Esta convergencia señala que las prácticas directivas no son aisladas ni independientes, sino que están influenciadas por las dinámicas esenciales establecidas por el contexto escolar y de las políticas públicas educativas nacionales que influyen en las prácticas directivas. Como lo menciona el ANFLEPD (2021).

Otra convergencia en las prácticas directivas se refiere al enfoque de los directivos docentes en la mejora de la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes. Los directivos docentes reconocen que una de las dimensiones fundamentales de su labor es incidir en los procesos de enseñanza y aprendizaje, implementando acciones que faciliten y fortalezcan las estrategias pedagógicas, teniendo en cuenta las necesidades específicas de los estudiantes.

Esta similitud coincide con el ANFLEPD (2021), el cual resalta la importancia de centrar las prácticas directivas en la mejora de la calidad educativa y los resultados de enseñanza y aprendizaje. El acuerdo enfatiza la necesidad de establecer metas claras y alineadas con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el modelo pedagógico de cada institución educativa.

Es crucial que los directivos tengan una comprensión clara de las metas y la centralidad de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en su institución educativa. Estas metas pueden variar según las necesidades y particularidades de cada contexto, como la metodología del aprendizaje para todos, la atención a las necesidades de los estudiantes, la mejora de los desempeños académicos, la inclusión o la excelencia académica, entre otros aspectos.

En concordancia con esto, los directivos expresan su compromiso con la mejora, destacando la importancia de realizar un proceso continuo de retroalimentación y colaboración con los docentes y estudiantes. Esta visión refuerza la noción de que las prácticas directivas deben estar orientadas hacia la mejora constante de los procesos educativos, promoviendo el desarrollo y el éxito de todos los miembros de la comunidad educativa.

Los directivos reconocen su responsabilidad de implementar acciones que fortalezcan las estrategias pedagógicas, adaptándolas a las necesidades de los estudiantes y alineándolas. Sin embargo, cabe la pena señalar que si bien los directivos mencionan la importancia de incidir sobre esta práctica directiva ninguno menciona el PEI o su relevancia en la contextualización de las prácticas directivas.

Otra similitud se encuentra con la práctica directiva sobre la articulación e involucramiento de la comunidad y las dinámicas esenciales que la potencian, por ejemplo, un directivo docente expresa: "*hay*

momentos de observación de clase para hacer el seguimiento al plan de Aula. La atención a padres de familia, hay casos donde el padre de familia que nunca aparece por el colegio, que toca estar citando y le mando uno a la primera citación, la segunda citación, la tercera citación, hasta que nos toca tomar una visita domiciliaria. Muchas veces toca así, porque toca intervenir el niño cuando no va bien, no trae la tarea, no viene bien presentado, no asiste, no trae útiles, cuando vemos que no hay atención en casa” (Entrevista, DDC3).

Otro directivo señala:

¿Las prácticas directivas? Podríamos hablar, pues, en primera instancia del manejo de... como todo el proceso que tiene que hacer con la Comunidad, cierto, los docentes, los padres de familia, los estudiantes... De la misma manera, toda la gestión que tiene que hacer ante las entidades gubernamentales que le competen a la institución o que se relacionan con la con la institución. Y de la misma manera es el relacionamiento que tiene la institución con otros espacios del ámbito. Puede ser en este caso, por ejemplo, del municipio del departamento. Ese relacionamiento es parte de las prácticas directivas directivo debe tener en su haber en su proceso de trabajo diario (Entrevista, DDC4).

Y otro directivo narra: *“Otra práctica directiva es la parte de desempeño o un trabajo comunitarios. Un componente comunitario en el cual, pues tengamos articulación no solamente con la comunidad local, sino también con instituciones de carácter departamental o municipal.”* (Entrevista, DDC5).

En concordancia con el ANFLEPD (2021) esta práctica directiva tiene como objetivo principal fomentar la articulación y la participación de la comunidad, generando sinergias que contribuyan al crecimiento y bienestar de los estudiantes a través del proceso de aprendizaje. En Colombia, este proceso de involucrar a la comunidad ha adquirido una gran relevancia, buscando atender las necesidades e intereses de las comunidades locales e incluso territoriales. Esto implica que la dirección escolar tiene un papel amplio de incidencia social, trascendiendo los límites de la institución y asumiendo una responsabilidad frente a la comunidad. No obstante, es importante destacar que los aportes realizados deben estar en diálogo con los intereses del proyecto institucional, siempre teniendo en cuenta que el objetivo principal son los estudiantes. (p, 21).

Por tanto, llama la atención la similitud y la importancia de los directivos docentes en realizar prácticas directivas articulando a la comunidad educativa, desde la narrativa de los directivos, esto implica establecer vínculos y colaboración no solo con la comunidad local, sino también con instituciones y organismos de mayor alcance. Se reconoce la necesidad de interactuar y establecer alianzas con diferentes actores y entidades para el buen funcionamiento de la institución y el cumplimiento de sus objetivos.

Ahora bien, desde la perspectiva de las competencias directivas se analizarán a continuación las convergencias encontradas, los directivos docentes describen las competencias directivas relacionadas con la gestión administrativa de la IE, desde la voz de los directivos señalan que:

Primero porque lo que tiene que ver con lo académico, hay que saber manejarlo con los coordinadores, considero las competencias muy importantes, más que todo, las competencias con el manejo del recurso humano, el manejo de recurso físico, con el manejo de recurso financiero. (Entrevista, DDR1).

Este enfoque coincide con la literatura existente sobre competencias directivas en el ámbito educativo. Autores como Leithwood, Harris y Hopkins (2008) destacan la importancia de las competencias relacionadas con la gestión administrativa y financiera en el liderazgo escolar efectivo. Estas competencias permiten a los directivos tomar decisiones informadas y eficientes en la asignación de recursos, el diseño de políticas y la planificación estratégica, Asimismo, Fullan (2007) subraya la importancia de las competencias directivas relacionadas con la gestión de personas, ya que los directivos desempeñan un papel crucial en la motivación y desarrollo profesional de los docentes, así como en la creación de un clima escolar favorable para el aprendizaje. Estas competencias funcionales desde la Guía Metodológica para la Evaluación Anual del Desempeño Laboral (2002), deben contemplar desde la gestión administrativa, la administración de recursos y la gestión del talento humano, bastante coincidente con la narrativa de los directivos docentes.

Otra convergencia encontrada es la de competencias que fortalecen el liderazgo. Algunos de los directivos resaltan la importancia de ser líderes con el fin de impactar y potenciar su institución educativa en términos de mejora y calidad educativa. Un directivo expresa: "*El liderazgo, ser líder, pero un líder empático. Eso para mí lo es todo*" (Entrevista, DDC3).

Esta perspectiva se alinea con la guía 31 del Ministerio de Educación Nacional, que destaca el liderazgo como una competencia comportamental. Estas competencias se describen a través de acciones intencionales que reflejan actitudes, valores, intereses, motivaciones y rasgos de personalidad que los docentes directivos exhiben y ponen en práctica en el desempeño de sus funciones.

La idea de un liderazgo empático resalta la importancia de la empatía como una habilidad esencial para los directivos en el ámbito educativo. Ser un líder empático implica comprender las necesidades y perspectivas de los miembros de la comunidad educativa, lo que contribuye a establecer relaciones sólidas, fomentar la participación y promover un ambiente de trabajo colaborativo.

Otra similitud tiene que ver con el de competencias como conocimiento para ejercer el rol directivo. Un directivo señala: "*Las competencias directivas, claro, son muy importantes, es muy importante que el*

directivo sepa, tenga manejo de conceptos, tenga ese pensamiento estratégico” (Entrevista, DDC4). Al respecto si bien los conocimientos son esenciales, es importante señalar que algunos autores plantean una visión más amplia de las competencias necesarias para el liderazgo educativo, que va más allá del simple conocimiento técnico.

Al respecto, Gorrochotegui (2012) menciona que esta competencia es la capacidad para reflexionar, y como fruto de esa reflexión, facilita la posibilidad de apropiarse de nuevos conocimientos, desarrollar nuevas actitudes y conformar nuevos valores, Hargreaves y Fink (2006) exponen que el liderazgo efectivo en el ámbito educativo no se limita solo a poseer conocimientos técnicos, sino que implica tener una visión clara, valores sólidos y la capacidad de inspirar a otros.

Es fundamental destacar que, aunque se enfatiza la importancia de competencias más allá del conocimiento técnico, no se puede descartar la relevancia de poseer los conocimientos necesarios para ejercer el rol directivo. De acuerdo con el ANFLEPD (2021), los conocimientos esenciales son fundamentales para enfrentar los desafíos diarios y las situaciones imprevistas que surgen en el ámbito de la dirección educativa. Estar preparado y contar con conocimientos profesionales actualizados es un requisito fundamental para desempeñarse eficazmente en este rol.

En concordancia con las narrativas de los directivos, es evidente que el entorno en constante cambio y la dinámica de las instituciones educativas demandan una preparación continua. La adquisición y actualización de los conocimientos profesionales esenciales se convierte en una necesidad imperante para mantenerse al tanto de las tendencias, las políticas educativas y las mejores prácticas que puedan impactar positivamente en la gestión directiva.

Otra convergencia encontrada en competencias directivas se relaciona con la descripción dada por los directivos como aquellas competencias intrapersonales y personales imprescindibles para ejercer el rol directivo, en las que se destaca que un lenguaje asertivo, un buen trato con los demás, saber delegar, consolidar trabajo en equipo, son necesarias y facilitan el ejercicio directivo:

Las competencias, pues tener un lenguaje asertivo, es necesario ser propositivos, tener liderazgo. Eh... pues para poder demostrarle, o no tanto, demostrarle, para hacer funcionar el servicio educativo de la mejor manera y lograr el objetivo que es el de, pues educar a unos jóvenes, a unos muchachos. Para eso, entonces necesitamos esas competencias o habilidades directivas...El hecho de, sobre todo, tener una un lenguaje bien asertivo y el espíritu de liderazgo también es muy necesario. (Entrevista, DDC5).

Esta similitud se puede contrastar con diferentes autores, por ejemplo, Covey (2005) destaca la necesidad de desarrollar competencias como la proactividad, el pensamiento centrado en principios y la

capacidad de establecer y mantener relaciones efectivas. Estas competencias permiten a los directivos tomar la iniciativa, actuar con base en valores y principios, y establecer relaciones basadas en la confianza y la colaboración.

Bennis (2013) sostiene que los directivos efectivos poseen competencias como la capacidad de comunicación, la habilidad para tomar decisiones y la capacidad de inspirar a otros. Estas competencias les permiten transmitir claramente su visión, tomar decisiones fundamentadas, anticipar cambios y motivar a los miembros de la organización hacia metas compartidas. Según Gorrochotegui y Ramírez (2012), la competencia se define como “competencia es una capacidad personal que se puede ver y medir, y que sirve para hacer la propia tarea de modo acabado, con calidad, al detalle y cumplir con los requisitos exigidos por la organización o comunidad a la que pertenecemos” (p.60).

Teniendo en cuenta que las competencias directivas se relacionan con la capacidad para movilizar e influir del líder educativo a las personas del contexto intraescolar y extraescolar. Para (Fullan, 2001; Leithwood et al., 2006) estas narrativas convergen como la posibilidad de desarrollar capacidades para liderar la organización educativa.

Otra convergencia encontrada es que los directivos coinciden en que las competencias directivas son habilidades adquiridas a través de la experiencia en el rol directivo. Estas competencias se definen como la capacidad de responder de manera exitosa a demandas, tareas o problemas complejos, movilizando y combinando recursos personales y del entorno (OCDE, 2005, citado por Uribe, 2007).

Tobón (2008) señala que las competencias están relacionadas con procesos complejos de desempeño, demostrando idoneidad en contextos específicos e integrando diversos tipos de conocimiento (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir). Estas competencias abarcan tanto el aspecto personal como el profesional y constituyen un conjunto de capacidades, conocimientos y cualidades necesarias para realizar las tareas y funciones propias del cargo directivo (Tafur, 2018).

Las narrativas de los directivos coinciden en describir las competencias directivas como habilidades y capacidades que se desarrollan a través de la práctica directiva. Estas competencias involucran aspectos personales y profesionales y permiten a los directivos desempeñarse efectivamente en su rol.

De esta manera, las convergencias encontradas en cuanto a las prácticas directivas son las siguientes:

1. Prácticas contextualizadas buscando el éxito de la institución educativa e involucrando y consolidando un equipo de trabajo. Esto implica adaptar las prácticas directivas a las necesidades y particularidades de la institución y promover la colaboración y el trabajo en equipo.

2. Práctica directiva de mejora continua. Los directivos reconocen la importancia de buscar constantemente la mejora en todos los aspectos de la gestión educativa, implementando estrategias y acciones que permitan alcanzar mejores resultados y brindar una educación de calidad.
3. Práctica directiva como conocimiento en acción. Los directivos consideran que el ejercicio de la dirección implica aplicar y poner en práctica los conocimientos adquiridos, tanto teóricos como prácticos, para tomar decisiones acertadas y lograr los objetivos institucionales.
4. Práctica directiva en relación con las labores diarias desde la gestión académica. Los directivos se involucran en las tareas y responsabilidades relacionadas con la gestión académica, asegurando la implementación de estrategias pedagógicas, el seguimiento del currículo y la evaluación de los resultados educativos.
5. Dinámicas esenciales, esperadas por el sistema, que dan pauta para las prácticas directivas. Los directivos reconocen que existen dinámicas y expectativas establecidas por el sistema educativo que guían y orientan las prácticas directivas, siendo necesario cumplir con estas pautas y normativas para el funcionamiento adecuado de la institución.
6. Práctica directiva para mejorar la enseñanza de los docentes y los aprendizajes de los estudiantes. Los directivos se enfocan en promover prácticas que fortalezcan la labor docente, brindando apoyo, capacitación y recursos necesarios para que los docentes puedan ofrecer una educación de calidad y lograr el desarrollo integral de los estudiantes.
7. Práctica directiva de articulación e involucramiento de la comunidad. Los directivos reconocen la importancia de establecer vínculos sólidos con la comunidad educativa, fomentando la participación de padres, estudiantes y otros actores relevantes en el proceso educativo, con el objetivo de generar sinergias y fortalecer el trabajo conjunto.

El hecho de que algunas prácticas como el funcionamiento de la institución educativa, el desarrollo profesional de los docentes, y la visión estratégica y metas compartidas no se describan o se encuentren relacionadas con las prácticas directivas por parte de los directivos docentes es llamativo.

El funcionamiento de la institución educativa es fundamental para asegurar su buen desarrollo y eficacia en la consecución de sus objetivos. Los directivos desempeñan un papel crucial en la organización y coordinación de los recursos y procesos internos, garantizando que las actividades se realicen de manera eficiente y efectiva. El desarrollo profesional de los docentes es otro aspecto esencial en la labor directiva. Los líderes educativos tienen la responsabilidad de promover y facilitar oportunidades de crecimiento y actualización para el personal docente, fomentando su formación continua, su capacitación en nuevas metodologías pedagógicas y su participación en comunidades de aprendizaje.

La visión estratégica y las metas compartidas son componentes clave en la gestión directiva. Los líderes educativos deben tener una perspectiva clara de hacia dónde se dirige la institución, estableciendo metas y objetivos que sean compartidos por todo el equipo educativo. Esto implica la capacidad de articular una visión inspiradora, alinear los esfuerzos de todos los miembros de la comunidad educativa y establecer estrategias para lograr los resultados deseados. (ANFLEPD, 2021).

Es importante tener en cuenta que estas prácticas pueden estar implícitas en las narrativas de los directivos, aunque no se mencionen explícitamente. Sin embargo, resulta relevante explorar y profundizar en estos aspectos, ya que desempeñan un papel fundamental en el liderazgo y la gestión educativa. La falta de mención o relación directa con estas prácticas puede ser un punto de reflexión para comprender cómo se abordan y enfatizan en el contexto específico analizado.

En referencia a las competencias directivas se encontraron las siguientes convergencias:

1. Competencias directivas relacionadas con la gestión administrativa de la institución educativa: Los directivos reconocen la importancia de poseer competencias en el manejo de recursos humanos, físicos y financieros, así como en el relacionamiento con entidades gubernamentales. Estas competencias son necesarias para asegurar un adecuado funcionamiento de la institución y el cumplimiento de los objetivos administrativos.
2. Competencias comportamentales para fortalecer el liderazgo: Los directivos enfatizan la importancia de ser líderes empáticos, asertivos y propositivos. Estas competencias comportamentales son fundamentales para influir positivamente en el equipo de trabajo y potenciar el desarrollo de la institución educativa.
3. Competencias como conocimiento para ejercer el rol directivo: Los directivos reconocen que el conocimiento esencial en el ejercicio del rol directivo, incluyendo el manejo de conceptos y el pensamiento estratégico. Estas competencias de conocimiento permiten a los directivos tomar decisiones fundamentadas y responder de manera efectiva a los desafíos y demandas del entorno educativo.
4. Competencias como habilidades necesarias para ser directivo: Los directivos destacan la importancia de poseer habilidades como el lenguaje asertivo, la capacidad de delegar y el trabajo en equipo. Estas competencias son esenciales para desempeñar eficientemente el rol directivo y lograr los objetivos educativos.
5. Competencias personales e intrapersonales para favorecer procesos académicos en las instituciones educativas: Los directivos resaltan la importancia de desarrollar competencias intrapersonales, como la empatía, el liderazgo y la comunicación efectiva. Estas competencias contribuyen a mejorar los procesos académicos y promover el aprendizaje de los estudiantes en la institución educativa.

Las competencias directivas identificadas reflejan la importancia de que los directivos docentes cuenten con un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para desempeñar eficientemente su rol en la gestión educativa. Sin embargo, es notable que los directivos tienen una mayor apropiación conceptual de estas competencias en comparación con las prácticas directivas en sí. Esto sugiere que una de las razones podría ser el cambio reciente de paradigma en el fortalecimiento del liderazgo escolar a nivel nacional.

Se recomienda revisar el currículo ofrecido en la formación de directivos docentes para incluir de manera más concreta y explícita las prácticas directivas como estrategias que fortalezcan transversalmente desde cada asignatura en la MDGIE. Esto permitiría desarrollar las habilidades prácticas necesarias para llevar a cabo eficazmente las funciones directivas en el contexto educativo.

Es fundamental que los directivos docentes adquieran las competencias directivas necesarias, pero también se requiere un enfoque más sólido en la formación y desarrollo de las prácticas directivas como parte integral del currículo de formación de directivos.

A continuación, se muestran las divergencias encontradas por parte de la descripción brindada por los directivos docentes sobre prácticas y competencias directivas:

Tabla 8

Divergencias sobre prácticas y competencias directivas de los directivos docentes.

| Divergencias encontradas de prácticas y competencias directivas. | |
|---|--|
| <i>Prácticas directivas</i> | <i>Competencias directivas</i> |
| 1. Relación de práctica de liderazgo y no de práctica directiva. | 1. Relación de competencias con el desarrollo de la confianza con los colaboradores. |
| 2. Relación de práctica directiva con recursos personales para dirigir. | 2. Competencias directivas relacionadas con funciones asignadas al rol directivo. |
| 3. Relación de práctica directiva con delegar funciones. | 3. Confusión y ambigüedad para describir las competencias directivas. |
| 4. Relación de práctica directiva con funciones del rol directivo. | |

| | |
|---|--|
| 5. Práctica directiva entendida para relacionarse con los colaboradores y mantener un buen trato. | |
| 6. Confusión y ambigüedades entre competencia y práctica directiva. | |

Dentro de las divergencias encontradas por parte de los directivos en cuanto a las prácticas directivas, se destaca la relación que establecen entre las prácticas directivas y las prácticas de liderazgo. Los directivos demuestran a través de sus acciones habilidades y principios propios del liderazgo, lo que sugiere una estrecha conexión entre ambos conceptos. Aunque las prácticas directivas y las prácticas de liderazgo escolar son distintas, pueden considerarse como complementarias.

Es importante reconocer que el liderazgo es una competencia fundamental en la labor directiva, ya que implica guiar, inspirar y motivar a los miembros de la comunidad educativa hacia metas comunes. Por otro lado, las prácticas directivas abarcan un conjunto de acciones concretas y específicas que los directivos realizan en el ejercicio de su función y que, por supuesto fortalecen las prácticas de liderazgo, por tanto, no toda práctica directiva es una práctica de liderazgo. (Robinson, 2009 citado en ANFLEPD 2021).

La narrativa de los directivos docentes establece una conexión entre el liderazgo y las prácticas directivas. Como se analizó previamente, los directivos atribuyen un significado conjunto a estos conceptos, lo que destaca la importancia que le otorgan en su labor. Sin embargo, es crucial profundizar en esta distinción, ya que, aunque parecen ser similares, en realidad son complementarios en el ejercicio del rol directivo.

En este sentido, aunque el liderazgo y las prácticas directivas se entrelazan, es esencial reconocer que son dos aspectos complementarios y no idénticos. El liderazgo brinda el marco conceptual y las competencias necesarias para guiar y transformar una institución educativa, mientras que las prácticas directivas se refieren a las acciones concretas que se implementan para lograr esos objetivos.

Otra divergencia encontrada es la relación de práctica directiva con el desarrollo de recursos personales para dirigir, desde las voces de los directivos docentes expresan *“desde las prácticas directivas, bueno, uno siempre debe estar emocionalmente preparado, porque se pueden tener problemas, pero en lo posible eso no tiene que intervenir con tu rol en la institución, también saber gestionar las emociones.”* (Entrevista, DDC2).

Es comprensible que los directivos realicen esta asociación entre las competencias directivas y los recursos necesarios para liderar y desempeñar su rol. Sin embargo, es importante destacar que estos recursos personales no constituyen una práctica directiva en sí misma, sino que son elementos que facilitan la configuración del liderazgo y la práctica profesional del directivo docente. (ANFLEPD, 2021).

Los recursos personales se agrupan en tres dimensiones desde lo propuesto por el ANFLEPD (2021) La primera se relaciona con la autogestión personal y se enfoca en las competencias que afectan la forma en que los directivos se relacionan consigo mismos. La segunda se refiere a la disposición, actitudes y acciones que facilitan la interacción abierta y continua con los miembros de la comunidad y otros actores clave. La tercera se concentra en la consolidación del pensamiento estratégico. Estas tres dimensiones se entrelazan en la práctica y se complementan entre sí para fortalecer la labor del directivo docente

Otra diferencia respecto a las prácticas directivas es la asociación con delegar funciones, desde las narrativas de los directivos exponen: *“Y en las prácticas directivas de saber delegar funciones... entonces es muy importante el tacto, las prácticas directivas... podría decir que son dos aspectos fundamentales, saber delegar funciones”* (Entrevista, DDC2). Por tanto, el delegar funciones se relaciona con las competencias funcionales y comportamentales de los directivos. La delegación de tareas en un equipo de trabajo implica la capacidad de identificar las tareas adecuadas para ser asignadas a otros, evaluar las habilidades y capacidades de los miembros del equipo, establecer claras expectativas y objetivos, y proporcionar la dirección necesaria para llevar a cabo las tareas de manera efectiva. También implica la capacidad de supervisar y brindar retroalimentación a medida que se llevan a cabo las tareas delegadas, (MEN, Guía 34), como se evidencia, hay prácticas directivas que apoyan esta competencia.

Según Yukl & et al. (1995) los líderes deben poseer la habilidad de asignar tareas y autoridad a los miembros de su equipo, asegurándose de que comprendan las expectativas y proporcionando apoyo y recursos necesarios para el éxito en sus funciones delegadas. Es necesario tener el conocimiento y la comprensión de cómo delegar efectivamente, así como la habilidad práctica para llevarlo a cabo de manera exitosa. La delegación eficaz requiere de una combinación de aptitudes técnicas y sociales, como la comunicación clara, la confianza en los demás y la capacidad de establecer límites y plazos.

Otra divergencia encontrada es la relación de práctica directiva con funciones del rol directivo, según la narrativa de los directivos docentes, las prácticas directivas abarcan todas las funciones que desempeñan, ya sean funciones de directivos, docentes, coordinadores, rectores, maestros de aula, o directores rurales. Sin embargo, se destaca que, aunque las funciones son importantes y guían la labor de los directivos, no constituyen una práctica directiva.

La distinción entre la práctica directiva y las funciones del cargo se basa en que las prácticas directivas son acciones fundamentadas en conocimientos, habilidades y hábitos que pueden ser enseñados

y aprendidos, según el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015). Por otro lado, las funciones del directivo están establecidas en la política educativa nacional y definen las responsabilidades y atribuciones específicas de cada rol directivo.

Esta diferencia resalta la importancia de desarrollar y fortalecer las prácticas directivas a través de la formación y el aprendizaje continuo, más allá de las funciones establecidas por la política educativa.

Otra distinción importante encontrada es la finalidad de la Práctica directiva asociada a relacionarse con los colaboradores y mantener un buen trato:

Primeramente, tratar por todos los medios de tener una buena relación con los docentes y todo el personal educativo. Esta relación la considero una práctica directiva importante, si esta competencia se desarrolla, porque ellos son los que tienen el primer contacto con el padre de familia y de acuerdo con su forma cómo trate a la persona que llegue a solicitar algo en el colegio se lleva la imagen de la institución como algo positivo o negativo. (Entrevista, DDR1).

En si el relacionamiento no se constituye en una práctica directiva, pero si es una competencia directiva y un recurso personal que permite a los directivos desarrollar prácticas directivas contextualizadas y eficaces en el rol directivo. El ANFLEPD (2021) señala que el trabajo colaborativo es una modalidad en la que se fomenta la participación y colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa. Cuando esta práctica se integra en la cultura institucional, trasciende el liderazgo individual y se aprovecha el conocimiento y la experiencia de todos los involucrados, cada persona desempeña un papel crucial en esta práctica, lo que la convierte en una dinámica colaborativa y participativa, esto exige: comunicación asertiva, cooperación, coordinación y confianza (p, 16).

Es así como las relaciones interpersonales e intrapersonales son competencias que configuran las prácticas directivas, y que, además, garantizan el mejoramiento del clima organizacional de la institución educativa. Desde la perspectiva de Gorrochotegui y Ramírez (2012) plantean como esenciales dos tipos de competencias de los directivos escolares: competencias funcionales para el liderazgo directivo y competencias conductuales que se dividen en el ámbito profesional, interpersonal y personal.

La asociación y descripción de las prácticas directivas por parte de los directivos revela ciertas confusiones y ambigüedades en su comprensión. En ocasiones, se confunden las competencias directivas con las prácticas directivas, lo cual evidencia la necesidad de una mayor claridad y precisión en la conceptualización de estos términos.

A continuación, se presentan las divergencias encontradas por parte de los directivos en asociación con competencias directivas, en primera instancia hacen una relación de competencias con el desarrollo de

la confianza con los colaboradores *“Eso para mí lo es todo como práctica directiva: darles la confianza a los maestros, los hace sentir importantes en cada perfil y tarea que se les asigna”* (Entrevista, DDC3).

La confianza, desde una perspectiva interpersonal, implica tener una actitud positiva y creer en la integridad y las acciones de otras personas o instituciones, basándonos en nuestras expectativas sobre su comportamiento (Fukuyama, 1995). Es un factor presente en todas las esferas de la vida humana, aunque su importancia a menudo pasa desapercibida hasta que se ve afectada o se pierde.

Es fundamental comprender que la confianza no es una competencia en sí misma, sino más bien un elemento que impulsa y se deriva de las relaciones. La confianza se construye a través de interacciones consistentes, honestas y transparentes, donde las partes involucradas cumplen con sus compromisos y demuestran su fiabilidad. En el ámbito educativo, la confianza es crucial tanto en las relaciones entre los educadores y los estudiantes como en las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa. Cuando existe confianza, se crea un ambiente propicio para el aprendizaje, la colaboración y el crecimiento mutuo. (Wenstein y Muñoz 2012).

Otra diferencia encontrada es la descripción de competencias directivas relacionadas con funciones asignadas al rol directivo. Esta asociación entre las funciones y las competencias directivas puede generar confusión, ya que es importante comprender que las funciones son distintas de las competencias directivas.

Es importante distinguir entre las funciones asignadas al rol directivo y las competencias directivas que respaldan y potencian el desempeño de esas funciones. Mientras que las funciones son definidas externamente y pueden variar en diferentes contextos educativos, las competencias directivas son más intrínsecas y se centran en las capacidades individuales y las habilidades necesarias para ejercer el liderazgo educativo de manera efectiva.

Según Bolívar (2011), las competencias implican el uso de recursos personales, tanto cognitivos como emocionales, para lograr resultados en el contexto institucional a través de la gestión directiva. Este proceso se lleva a cabo dentro de un marco profesional y jurídico, y requiere del reconocimiento del conocimiento y la experiencia para ejercer un liderazgo escolar efectivo.

El Decreto 1278 de 2002, conocido como el Estatuto de Profesionalización Docente, establece las funciones de los directivos docentes en las instituciones educativas. Según el artículo 6, los directivos docentes son aquellos encargados de llevar a cabo tareas de dirección, planificación, coordinación, administración, orientación y programación en el ámbito educativo. Su responsabilidad radica en garantizar el adecuado funcionamiento de la organización escolar.

Dentro de los cargos de directivos docentes a nivel estatal se encuentran el director rural de preescolar y básica primaria, el rector de institución educativa en educación preescolar y básica completa

y/o educación media, y el coordinador. Estas designaciones reflejan las distintas responsabilidades y ámbitos de acción que tienen los directivos docentes en el sistema educativo.

Esto permite ver que se requiere de estrategias que incidan directamente en estos aspectos y que permitan a los directivos docentes ser conscientes de sus acciones y recursos personales que impacten y favorezcan la institución educativa, esto en relación con la MDGIE es un llamado a fortalecer los procesos formativos desde la formación de competencias y prácticas directivas.

Se observa que, aunque los directivos docentes demuestran una mayor apropiación de competencias directivas, aún existen ambigüedades y confusiones al describir y comprender dichas competencias. A pesar de haber recibido formación en este aspecto, se evidencia la necesidad de abordar de manera más precisa y clara el desarrollo del rol directivo.

Esto resalta la importancia de implementar estrategias que impacten directamente en estos aspectos, permitiendo a los directivos docentes tomar conciencia de sus acciones y recursos personales para generar un impacto positivo en la institución educativa. En este sentido, resulta crucial fortalecer los procesos formativos desde la perspectiva de competencias y prácticas directivas en el marco de la MDGIE.

A continuación, se muestran las descripciones generales que realizan los directivos docentes entre competencia y práctica directiva:

Tabla 9

Descripciones generales sobre prácticas y competencias directivas de los directivos docentes

| Descripciones generales de los directivos docentes sobre prácticas y competencias directivas. | |
|---|--|
| Prácticas directivas | Competencias |
| <p>E1: No menciona explícitamente la diferencia entre competencia la práctica directiva.</p> <p>E2. importante distinguirlas y desarrollarlas.</p> <p>También destaca la importancia de la materialización de la práctica, es decir, cómo se lleva a cabo en la realidad.</p> | <p>E1 destaca la importancia del conocimiento académico y la resolución de problemas como elementos clave de la competencia directiva.</p> <p>E2 señala que las competencias son habilidades necesarias para llevar a cabo una práctica, y qué es.</p> <p>E3 destaca que las competencias se refieren a las habilidades necesarias para liderar.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>E3 Práctica directiva referida a las funciones establecidas por la ley y las responsabilidades en la institución.</p> <p>E4 Mientras que la práctica directiva se refiere a cómo se desarrolla el trabajo y cómo se aplican esas competencias en beneficio de las comunidades y los objetivos del directivo.</p> <p>E5 enfatiza la relación entre las competencias y las prácticas directivas, y la práctica directiva es la puesta en acción de ese conocimiento. Destaca la importancia de la coherencia entre ambas y la necesidad de tener el conocimiento adecuado para ejercer como directivo.</p> | <p>E4 explica que las competencias son lo que el directivo debe hacer dentro de su campo de acción.</p> <p>E5. Señala que las competencias son el conocimiento. Destaca la importancia de la coherencia entre ambas y la necesidad de tener el conocimiento adecuado para ejercer como directivo.</p> |
|---|---|

En general, se evidencia la importancia de distinguir y desarrollar tanto las competencias como las prácticas directivas. Si bien no se menciona explícitamente la diferencia entre ambos conceptos, se destaca la necesidad de materializar la práctica directiva, es decir, llevar a cabo en la realidad el trabajo y aplicar las competencias en beneficio de las comunidades y los objetivos del directivo. Asimismo, se enfatiza la relación entre las competencias y las prácticas directivas, señalando que la práctica directiva es la puesta en acción de ese conocimiento.

Es fundamental que exista coherencia entre ambos aspectos y que los directivos posean el conocimiento adecuado para ejercer su rol de manera efectiva. Esta comprensión evidencia la necesidad de promover estrategias y procesos formativos que fortalezcan tanto las competencias como las prácticas directivas, con el objetivo de brindar a los directivos docentes las herramientas necesarias para impactar positivamente en las instituciones educativas y lograr los objetivos planteados.

Se destaca la relevancia del conocimiento adecuado para ejercer como directivo, ya que las competencias están respaldadas por el conocimiento teórico y práctico. Esto implica la necesidad de una formación y desarrollo de competencias que guíen la solución de problemas y el mejoramiento de la labor directiva. Se evidencia la estrecha relación entre competencias y práctica directivas, donde las competencias son los conocimientos, habilidades y capacidades necesarios para llevar a cabo la práctica de manera efectiva. Es fundamental contar con un sólido conocimiento académico, habilidades de liderazgo y capacidad de resolución de problemas para ejercer el rol directivo de manera exitosa.

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las conclusiones se presentarán en relación con los objetivos propuestos de la presente investigación y en el orden en que se realizó el análisis, por lo tanto, en primera instancia se abordaran conclusiones en relación con los significados atribuidos por los directivos docentes sobre prácticas directivas antes y después de su formación en la MDGIE, en segunda instancia se presentarán las conclusiones sobre las transformaciones de las prácticas directivas experimentadas y percibidas por los directivos docentes y por último, se presentaran las conclusiones sobre las convergencias y divergencias encontradas por los directivos docentes sobre prácticas y competencias directivas y para finalizar se plantea recomendaciones respecto a lo que se evidencio por cada objetivo y debe ser fortalecido para mejorar e impactar las prácticas directivas de la dirección escolar y del programa ofrecido por la MDGIE de La Universidad de La Sabana.

1.1 Respecto a los significados atribuidos a prácticas directivas antes y después de su formación en la MDGIE.

En relación con los significados atribuidos por los directivos docentes a las prácticas directivas antes de su formación en la MDGIE, se pudo observar que existían conceptos limitados y asociaciones más ligadas al ejercicio de autoridad y control en la dirección de la institución educativa. La percepción de "mandar" o "imponer" como elementos centrales de la práctica directiva evidenció una visión reduccionista y poco alineada con los enfoques de liderazgo educativo.

Además, se identificó que los directivos manifestaban una preparación insuficiente para asumir su rol directivo, lo que se traducía en ambigüedad y un conocimiento limitado sobre las prácticas directivas. Esta falta de preparación y conocimiento reflejaba dificultades para integrar la teoría y la práctica en su desempeño diario. Esta brecha entre la teoría y la práctica en el ámbito de la gestión escolar es un aspecto relevante que requiere atención y desarrollo en la formación de los directivos.

Estos hallazgos permiten concluir la necesidad de fortalecer la formación de los directivos docentes en el ámbito de las prácticas directivas. Es fundamental proporcionarles las herramientas teóricas y prácticas necesarias para comprender y aplicar de manera efectiva las prácticas directivas en su trabajo diario. Al cerrar esta brecha entre la teoría y la práctica, se promoverá un liderazgo más sólido y orientado hacia el éxito educativo, donde los directivos podrán desempeñar un papel activo y transformador en beneficio de la comunidad escolar.

Posterior a la formación de la MDGIE se evidencio que los directivos docentes relacionaban prácticas directivas con la gestión escolar, esto pone en evidencia una confusión conceptual y procedimental entre competencias y prácticas directivas ya que los participantes manifiestan una mayor preocupación por el cumplimiento de funciones que por abordar discusiones educativas que promuevan transformaciones

significativas al interior y exterior de la IE desde un enfoque de liderazgo que implique analizar y reconsiderar las opciones presentes de la institución educativa y plantearse la posibilidad de introducir cambios que impulsen la mejora escolar.

Se observó otro enfoque relacionado con los estilos de liderazgo personal, en particular el liderazgo distribuido relacionado con prácticas directivas, donde se destacó la importancia de la confianza y la credibilidad en las dinámicas institucionales. En conclusión, se puede afirmar que, aunque los directivos docentes presentan concepciones erróneas y ambigüedades en relación con las competencias y prácticas directivas, se ha evidenciado una transformación en el liderazgo y su influencia en la gestión escolar. En este sentido, se reconoce que la confianza juega un papel fundamental como dinamizador de las relaciones y del clima organizacional en la institución educativa.

Se identificó otro significado de la práctica directiva relacionado con la consolidación de un equipo de trabajo. La mayoría de los directivos docentes manifestaron la necesidad y la importancia de contar con un equipo sólido para facilitar su rol como líderes. Se puede concluir que, debido a las dinámicas complejas y cambiantes de las instituciones educativas, mantener y consolidar un equipo de trabajo se asociaba con la práctica directiva de tener una visión estratégica y metas compartidas. Aunque esta práctica no fue mencionada explícitamente, la mayoría de las narrativas expresaban que dichas metas y objetivos se fortalecían en conjunto con los colaboradores y el equipo de trabajo.

En relación con lo mencionado anteriormente, se destaca el significado atribuido por los directivos docentes a la mejora continua basada en la toma de decisiones. Se evidenció que los directivos toman decisiones fundamentadas en datos e información relevante y precisa. Esto indica un desarrollo de pensamiento estratégico y una mentalidad orientada al cambio, con el objetivo de tomar decisiones que impacten positivamente y contribuyan a la mejora continua de la institución educativa.

Este hallazgo permite concluir que los directivos reconocen la importancia de basar sus decisiones en evidencias concretas y en la búsqueda constante de mejoras. La toma de decisiones informada y estratégica es fundamental para impulsar cambios significativos y promover un ambiente propicio para el crecimiento y desarrollo de la institución educativa. Asimismo, este enfoque demuestra un compromiso por parte de los directivos hacia la excelencia y el logro de los objetivos institucionales.

La asociación entre la práctica directiva y la aplicación del conocimiento revela una comprensión más coherente de lo que implica realmente una práctica directiva. Los directivos demostraron una comprensión más profunda de la relación entre teoría y práctica, ya que no solo se limitaron a discutir estos conceptos, sino que también evidenciaron procesos reflexivos individuales que coinciden en que la práctica directiva, entendida desde una perspectiva teórica, resulta insuficiente si no se toma conciencia del conocimiento teórico, su aplicación y la reflexión posterior a su implementación.

Estos hallazgos sugieren que el desarrollo de una práctica directiva efectiva requiere un enfoque más integral que incluya la aplicación consciente del conocimiento teórico, así como la reflexión continua sobre la experiencia y los resultados obtenidos. La mera aplicación mecánica de teorías y conceptos no genera una verdadera transformación en el aprendizaje ni en la propia práctica directiva. Por lo tanto, se destaca la importancia de fomentar una toma de conciencia y reflexión constante por parte de los directivos sobre el conocimiento teórico y su aplicación en la práctica diaria, con el fin de impulsar un verdadero cambio y mejorar la efectividad de la práctica directiva en beneficio de la institución educativa.

La asociación más frecuente identificada fue la práctica directiva relacionada con el desarrollo de relaciones interpersonales en la comunidad educativa. Los directivos docentes destacaron la importancia de establecer relaciones sólidas y positivas con su equipo de trabajo, haciendo hincapié en la comunicación asertiva, el trato amable y la confianza. Aunque esto difiere de la concepción tradicional de práctica directiva, resulta llamativo que sea un aspecto tan fundamental en las narrativas de los directivos.

Esto lleva a la conclusión de que la visión antropológica de la institución educativa, un aspecto único del currículo de la MDGIE tiene un impacto transformador y significativo en los directivos formados. La preocupación por el ser humano, su potencial y las condiciones necesarias para su desarrollo se evidenciaron claramente en las narraciones de los directivos. Se concluye que, aunque la asociación de la práctica directiva con el desarrollo de relaciones interpersonales difiere de la concepción de prácticas directivas, resulta evidente que esta perspectiva antropológica promovida por la MDGIE ha tenido un impacto significativo en los directivos formados, generando un enfoque más humano y centrado en el bienestar de los miembros de la comunidad educativa.

En conclusión, los directivos docentes muestran una ambigüedad en cuanto a la diferenciación entre competencias y prácticas directivas. Sin embargo, a través de sus narrativas, se observa una mayor apropiación de las competencias directivas y de los elementos clave que impulsan las prácticas directivas después de su formación por la MDGIE. Estas asociaciones y significados atribuidos reflejan un cambio y una mentalidad transformada en los directivos, orientada hacia el bienestar de los docentes y de la comunidad educativa en general. Se evidencia un enfoque en la mejora continua, basado en la toma de decisiones fundamentadas en datos y fuentes confiables, reflexión sobre la propia práctica directiva, con el objetivo de impactar de manera positiva el sistema escolar.

1.2 Respecto a la transformación en las Prácticas directivas de directivos docentes y colaboradores.

Reconocer las transformaciones y el impacto de la formación en la MDGIE en las prácticas directivas permitió establecer que algunas prácticas han tenido cambios más significativos que otras, al respecto, se observó que las siguientes prácticas directivas han experimentado un cambio positivo y transformador por

parte de los directivos docentes: mejora continua, articulación e involucramiento de la comunidad, desarrollo profesional de los docentes, e incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, se ha identificado que la práctica directiva de visión estratégica y metas compartidas aún presenta un desacuerdo por parte del 20% de los directivos encuestados. En cuanto a la práctica directiva de funcionamiento o gestión de la institución educativa, se evidenció una variación mínima en su implementación, lo que indica que no ha experimentado cambios significativos en comparación con otras prácticas.

Los resultados obtenidos resaltan la necesidad de continuar fortaleciendo las prácticas directivas, especialmente aquellas que presentan desafíos o discrepancias en su implementación. Estos hallazgos ofrecen orientación para ajustes curriculares en la MDGIE con el objetivo de promover prácticas directivas efectivas y mejorar la calidad educativa en las instituciones.

Las prácticas directivas que obtuvieron una mayor coincidencia desde la perspectiva de los colaboradores fueron las siguientes: visión estratégica y metas compartidas, mejora continua y articulación e involucramiento de la comunidad educativa y funcionamiento o gestión de la institución educativa. Las prácticas que mostraron mayor discrepancia en la percepción de los colaboradores fue la práctica de incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y desarrollo profesional de los docentes, en esta se encontró que la mayoría de los colaboradores mantuvo una postura neutral, lo que sugiere que existe cierta ambigüedad o falta de consenso en cuanto a la efectividad y el impacto de esta práctica en el contexto educativo.

Al considerar la perspectiva de los colaboradores en las prácticas directivas, permitió enriquecer el análisis y comprender la coherencia de las prácticas directivas en las instituciones educativas. La discrepancia encontrada en la percepción de los colaboradores respecto a ciertas prácticas destaca la importancia de fomentar un ambiente de confianza, participación y diálogo en el contexto educativo, con el objetivo de fortalecer las prácticas directivas y promover un mejor desempeño y satisfacción tanto de los directivos como de los colaboradores.

La práctica directiva de visión estratégica y metas compartidas experimentó un cambio implícito y transformador. Antes de su formación en la MDGIE, el 80% de los directivos manifestaba estar en desacuerdo o de acuerdo de manera ambigua con esta práctica. Sin embargo, después de recibir su formación, un 80% expresó estar de acuerdo y muy de acuerdo en llevar a cabo esta práctica directiva. Esto sugiere que los directivos han adquirido las herramientas y conocimientos necesarios durante su formación para implementar y promover la visión estratégica y metas compartidas en su institución educativa. No obstante, un 20% de los directivos encuestados aún mostró indecisión o ambigüedad respecto al desarrollo de esta práctica.

Desde la perspectiva de los colaboradores, los hallazgos indican una coherencia general entre las acciones implementadas por los directivos docentes y la percepción de los colaboradores en relación con la práctica de visión estratégica y metas compartidas. Aunque existen discrepancias menores, en general se puede afirmar que los directivos docentes están comprometidos con esta práctica y que la mayoría de los colaboradores la reconocen y valoran en su institución educativa. Esta coherencia fortalece la creación de un ambiente propicio para establecer metas compartidas y alcanzar una visión estratégica que beneficie a toda la comunidad educativa.

Es crucial abordar y apoyar a los directivos docentes en el fortalecimiento de esta práctica directiva. Esto puede lograrse mediante la implementación de estrategias de capacitación y desarrollo profesional que brinden las herramientas necesarias para comprender y aplicar de manera efectiva la visión estratégica en su labor directiva. Además, es fundamental fomentar espacios de diálogo y colaboración entre los directivos, donde puedan intercambiar experiencias, compartir buenas prácticas y resolver posibles dudas o inquietudes.

Se evidencia una transformación significativa en la percepción de los directivos docentes con respecto a la práctica directiva de desarrollo profesional de los docentes. Antes de su formación en la MDGIE, la mayoría de los directivos mostraban desacuerdo o ambigüedad en relación con esta práctica, mientras que después de su formación, el 80% está de acuerdo y muy de acuerdo en su implementación.

Los hallazgos obtenidos subrayan el impacto positivo de la formación recibida en la MDGIE en los directivos docentes, quienes ahora comprenden la importancia del desarrollo profesional de los docentes y desempeñan un papel activo en su promoción y aplicación de estrategias y planes que fomenten esta práctica directiva. No obstante, es importante destacar que esta práctica va más allá de la formación continua tradicional, requiriendo una visión integral del desarrollo profesional docente.

Ahora bien, en relación con los colaboradores se observa una notable diferencia entre lo que los directivos afirman desarrollar y lo que los colaboradores perciben. Mientras que el 80% de los directivos aseguran estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con esta práctica, solo el 65% de los colaboradores la percibe así. Esto demuestra que lo implementado o aspiraciones del directivo no están llegando efectivamente a la comunidad educativa en esta práctica directiva.

Es importante involucrar a los colaboradores en el proceso de establecer alianzas estratégicas y diseñar programas de desarrollo profesional. Permitirles participar en la toma de decisiones, brindar retroalimentación y ofrecer ideas contribuirá a crear un sentido de propiedad y compromiso con estas acciones. Esto también puede aumentar la confianza y la percepción positiva de los colaboradores hacia esta práctica directiva. Ya que hay una discrepancia importante entre la percepción de los colaboradores y los directivos.

Se recomienda promover la creación de comunidades de aprendizaje, implementar programas de mentoría y fomentar el autoaprendizaje, entre otras estrategias relevantes. El objetivo es brindar oportunidades diversas y pertinentes que impulsen el crecimiento y la actualización de los docentes. Aunque estos elementos no se mencionaron explícitamente en las narrativas de los directivos, se sugiere investigar y profundizar para determinar si estas dinámicas y estrategias se implementan en la institución educativa en cuestión. Asimismo, se pueden realizar evaluaciones periódicas para medir el impacto de las alianzas estratégicas y los programas de desarrollo profesional en el desempeño y crecimiento profesional de los docentes. Estos datos pueden servir como evidencia tangible de los beneficios de estas acciones y ayudar a disipar posibles dudas o desacuerdos por parte de los colaboradores.

La adopción de un enfoque integral en el desarrollo profesional docente contribuirá a fortalecer la calidad de la educación, proporcionando a los docentes las herramientas y los espacios necesarios para crecer profesionalmente. Es esencial que los directivos continúen promoviendo y apoyando activamente esta práctica directiva, asegurándose de que se implementen las estrategias adecuadas para maximizar el desarrollo y la actualización de los docentes en beneficio de la comunidad educativa.

La transformación observada en la práctica directiva de mejora continua es un logro destacado, ya que la mejora continua es fundamental para el crecimiento y el éxito de una institución educativa. Al encontrar que el 100% de los directivos estén comprometidos con esta práctica, se crea un entorno propicio para la innovación, el aprendizaje y el logro de los objetivos institucionales. Desde la perspectiva de los colaboradores, el 80% evidencia una alta aceptación y reconocimiento sobre esta práctica directiva. Aunque la discrepancia no es significativa, es importante indagar las razones por las cuales el 17% de los colaboradores mantienen una postura neutra o ambigua frente a esta práctica directiva. Explorar sus percepciones y recopilar sus opiniones podría brindar información valiosa para comprender su posición.

En conclusión, este hallazgo permite afirmar que los directivos docentes están comprometidos con la mejora de los procesos organizativos y académicos de la institución educativa. La práctica de mejora continua impacta de manera transversal todos los procesos y agentes educativos de la organización, evidenciando la preocupación de los directivos por impulsar un entorno educativo de calidad. Es necesario seguir fortaleciendo esta práctica y promoviendo una cultura de mejora continua en beneficio de toda la comunidad educativa.

En relación con la práctica directiva asociada a la incidencia en los procesos de aprendizaje y enseñanza los resultados sugieren que esta transformación producto del proceso de formación da cuenta de la instalación y ejercicio de un liderazgo instruccional por medio del cual los docentes y los directivos articulan estrategias para la mejora de los aprendizajes desde la experiencia, la investigación propia y las tendencias

pedagógicas recientes que brindan sustento sólido y teórico a las decisiones que se toman al respecto al interior de las IE para atender las necesidades e intereses de los estudiantes.

Esta transformación percibida posterior a la formación en la MDGIE da cuenta de la efectividad del componente de investigación transversal a las asignaturas que se vinculan al plan de estudios del programa y que dotan a los maestrantes con las competencias específicas como el “Analizar las problemáticas de las instituciones educativas para proponer soluciones a partir de la investigación básica y aplicada” que los empoderan para ejercer como directivos escolares concedores del campo de prácticas directivas.

A pesar de esta transformación evidente en las dinámicas de colaboración y reflexión como medio para crear comunidades de aprendizaje profesional al interior de las IE que lideran los maestrantes, la percepción desfavorable de los colaboradores frente el favorecimiento de intercambio de prácticas y procesos de enseñanza y aprendizaje exitosos para la creación de redes requiere de especial atención por parte del programa de MGDIE para promover la cooperación académica y la interacción entre diferentes IE y organismos educativos que permitan no sólo el alcance de la mejora y calidad académica sino también la formación profesional directiva y docente de acuerdo con las necesidades locales, regionales y nacionales y con el propósito de transformar los escenarios de práctica para los directivos escolares.

Los hallazgos recabados en relación con la práctica directiva de la articulación e involucramiento de la comunidad reflejan una transformación presente y significativa de la gestión comunitaria vista desde el área de relaciones de la institución contenida en los mecanismos que favorecen la participación y la convivencia en un ambiente de prevención de riesgos y de inclusión hacia una la creación estratégica de espacios de colaboración y participación de los actores de la comunidad educativa que promuevan interacciones positivas entre ellos en un marco de relaciones de confianza y el diálogo demuestran el impacto que la formación de la MGDIE ha tenido en la apropiación y crecimiento de estas dinámicas evidentes en el desarrollo de estrategias formativas que aseguran un clima escolar positivo que incide en el aprendizaje.

Es así como, los directivos admiten que esta participación y colaboración no puede ser parte de los discursos contenidos en la Guía 34 como lineamientos de procesos a cumplirse en la gestión institucional, sino que se transformen en actos de comunicación permanentes que permeen la cultura y la identidad institucional en los diversos espacios y actividades de la IE. Estas primeras aproximaciones a trascender el campo de la atención a los padres, estudiantes y docentes a la involucración también dan cuenta de la toma de consciencia de la responsabilidad colectiva para el alcance de un clima positivo. Al identificar que el 80% de los directivos estén comprometidos con esta práctica, se propicia un entorno participativo que en el cual la escucha asertiva contribuye a la creación de una relación más estrecha entre la comunidad y la IE para enriquecer el proceso formativo y desarrollo integral de los estudiantes la abordar de manera más efectiva las necesidades y desafíos del contexto.

En resumen, esta práctica directiva reporta esta transformación significativa ya que los directivos y docentes reconocen la importancia de la relación entre la escuela y la comunidad para contextualizar las acciones y estrategias emprendidas para fomentar el bienestar de los estudiantes. Dados los resultados obtenidos, se puede inferir que la organización del plan de estudios de la MDGIE desde las áreas de gestión y dirección institucional, en este caso de gestión comunitaria, reflejan un desarrollo conceptual e investigativo orientado a fortalecer las prácticas directivas como factor diferenciador de la Maestría como lo señala la Autoevaluación Institucional del programa adelantada en 2021.

En cuanto al funcionamiento de la institución educativa los hallazgos indican el compromiso y preocupación por parte de los directivos por hacer una adecuada administración de los recursos y la infraestructura en pro del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el bienestar de los estudiantes. Sin embargo, la percepción negativa expresada por unos de los participantes frente a las tareas administrativas relacionadas con el apoyo a las actividades académica indica una falta de preparación frente al sistematización de los datos y su tratamiento con el fin de tomar decisiones informadas que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje, el resultado de los logros académicos y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

Dicho desconocimiento reflejado en la percepción de este participante refleja que es necesario implementar mejoras en cuanto al ámbito de formación en esta área de gestión institucional de la cual se desprenden los recursos para articular todos los procesos al interior de la IE. Estos hallazgos a su vez indican que los directivos aún requieren herramientas para conciliar las áreas académicas y administrativas más allá del desarrollo de competencias gerenciales desde la administración para constituirse como “gestores pedagógicos y directores eficientes, en contextos educativos diversos, complejos y significativos.” (PEP, 2020, p. 39). Por otra parte, es esencial que los maestrantes comprendan la naturaleza e importancia que la oferta de servicios complementarios tiene en la proyección financiera de la IE y el bienestar integral de los estudiantes por lo que estudios de investigación centrados en este aspecto con un enfoque en la incidencia en la del aprendizaje y la enseñanza resultan pertinentes para generar conocimientos acerca de cómo se llevan a cabo los juicios personales de los directivos escolares en esta dimensión y ampliar la comprensión de la articulación interdependiente de esta práctica directiva con las demás.

1.3 Respecto a las convergencias y divergencias de prácticas y competencias directivas.

Se evidenció que los directivos docentes convergieron en ciertos aspectos clave relacionados con las prácticas directivas. Destacaron la importancia de contextualizar las prácticas directivas en el éxito de la institución educativa, involucrando y consolidando un equipo de trabajo sólido. Reconocieron que la práctica directiva implica poner en acción el conocimiento teórico, relacionándolo con las acciones y labores diarias en la gestión educativa. Además, coincidieron en que las prácticas directivas requieren el desarrollo

de dinámicas esenciales que son esperadas por el sistema educativo, y estas dinámicas proporcionan pautas para las prácticas directivas. Específicamente, se resaltaron las prácticas directivas de mejora continua, la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, así como la articulación e involucramiento de la comunidad educativa.

De esta manera, dentro de las divergencias encontradas en las prácticas directivas se identificó que los directivos relacionan prácticas de liderazgo con las prácticas directivas, esta distinción es necesaria para potenciar y concretar las acciones propias del liderazgo, la dirección escolar y la gestión institucional, otros directivos las vincularon con recursos personales necesarios para dirigir la institución educativa. Asimismo, se observó una frecuente asociación entre las prácticas directivas y las funciones específicas de sus cargos según la normatividad escolar. Además, se destacó una diferencia en la comprensión de las prácticas directivas como la capacidad para relacionarse con los colaboradores y promover un buen trato en el entorno educativo. Por último, se evidenció confusión y ambigüedad en la distinción entre competencias y prácticas directivas.

A partir de estos hallazgos, se puede concluir que los directivos docentes están en un proceso de consolidación conceptual y relacional de las prácticas directivas. Aunque aún se observan diferencias y matices en la comprensión y aplicación de estas prácticas, es importante destacar las convergencias identificadas. Estas convergencias indican una base común en la concepción de las prácticas directivas entre los directivos docentes poniendo en acción tres prácticas directivas: incidencia en los procesos de aprendizaje, articulación e involucramiento de la comunidad y mejora continua. Por tanto, resulta significativo destacar que algunas prácticas fundamentales en el ámbito educativo, como el funcionamiento institucional, el desarrollo profesional de los docentes y la visión estratégica y metas compartidas, no fueron mencionadas o relacionadas explícitamente con las prácticas directivas.

Aunque es posible que estas prácticas estén implícitas en las narrativas de los directivos, su falta de mención directa merece una exploración y profundización más detallada. En este orden de ideas, es esencial comprender cómo se abordan y enfatizan estas prácticas en el contexto específico analizado, la ausencia de referencia explícita a estas prácticas puede ser objeto de reflexión, permitiendo analizar cómo se integran y se les brinda importancia en el marco de las prácticas directivas dentro de la institución educativa.

También los resultados resaltan la necesidad de clarificar y definir de manera más precisa el concepto de prácticas directivas, así como su relación con otros términos como liderazgo y competencias. Por tanto, es necesario continuar profundizando en la comprensión y aplicación de las prácticas directivas en el contexto educativo. Se sugiere realizar investigaciones adicionales que exploren más a fondo la implementación de estas prácticas, identificando los desafíos y las oportunidades que enfrentan los directivos en su labor. Asimismo, es fundamental promover espacios de reflexión y diálogo entre los

directivos para compartir experiencias, buenas prácticas y estrategias efectivas en el ámbito de las prácticas directivas. De esta manera, se podrá fortalecer el rol directivo y su capacidad de liderazgo para impactar positivamente en la calidad educativa de la institución y en el desarrollo integral de los estudiantes.

Respecto a las convergencias en las descripciones de competencias directivas los directivos señalan que estas se encuentran relacionadas con la gestión administrativa de la institución educativa. Asimismo, se establece una asociación entre las competencias comportamentales y el fortalecimiento del liderazgo escolar. Se reconoce que las competencias abarcan tanto el conocimiento y las habilidades necesarias para desempeñar el rol directivo, como las competencias personales e interpersonales que favorecen los procesos académicos en las instituciones educativas.

En relación con las divergencias se encontró que los directivos relacionan estas con el desarrollo de la confianza con los colaboradores, teniendo en cuenta que la confianza es un elemento dinamizador y producto de las relaciones y dinámicas que se establecen en la IE, por tanto, no puede comprenderse como una competencia, también asociaron competencia con funciones asignadas a su rol directivo presentando en algunos casos confusión y ambigüedades para describir las competencias directivas.

A partir de los resultados y hallazgos en esta categoría, se puede concluir que, aunque se observa una mayor apropiación conceptual de las competencias directivas, aún existe cierta ambigüedad cuando se les solicita a los directivos que describan estas competencias. A pesar de haber recibido formación en este aspecto, se evidencian confusiones conceptuales en el desempeño de su rol directivo.

Esto pone de manifiesto la necesidad de implementar estrategias que aborden directamente estos aspectos y permitan a los directivos docentes tomar conciencia de sus acciones y recursos personales para impactar y favorecer a la institución educativa. En relación con la MDGIE, esto destaca la importancia de fortalecer los procesos formativos enfocados en el desarrollo de competencias y prácticas directivas.

A continuación, se presentarán las recomendaciones derivadas de la triangulación, análisis y discusión de los resultados obtenidos. Estas recomendaciones se formularán considerando los aspectos que requieren mayor atención y profundización en función del nivel de impacto observado en el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación.

Se recomienda proponer y fomentar espacios de difusión y diálogo entre los directivos docentes, con el objetivo de conocer los avances y limitaciones que experimentan en la aplicación de las prácticas directivas, especialmente aquellos que se encuentran en formación en la MDGIE. Se observó que, en algunos casos, las transformaciones realizadas por los directivos se dieron gracias a la colaboración y la reflexión constante sobre su labor directiva. Por lo tanto, se sugiere generar espacios de interacción amplios que permitan no solo el intercambio de experiencias entre los directivos en formación, sino también la

participación de directivos con experiencia en otros contextos. Esto contribuirá a enriquecer las prácticas directivas, al promover el aprendizaje colaborativo, la identificación de buenas prácticas y la búsqueda de soluciones conjuntas a los desafíos comunes.

Se recomienda revisar el currículo ofrecido en la formación de directivos docentes para incluir de manera más concreta y explícita las prácticas directivas como estrategias que se fortalezcan transversalmente desde cada asignatura y seminario propuesto en la MDGIE. Esto permitiría desarrollar las habilidades y las prácticas directivas necesarias para llevar a cabo eficazmente las funciones directivas en el contexto educativo. Es fundamental que los directivos docentes adquieran las competencias directivas necesarias, pero también se requiere un enfoque más sólido en la formación y desarrollo de las prácticas directivas como parte integral del currículo de formación de directivos en especial de aquellas que no tuvieron mayor transformación y que aun los directivos consideran irrelevante implementarlas.

8. OTROS TÓPICOS DE INVESTIGACIÓN

Considerando el cambio de enfoque en la vinculación de prácticas directivas al ejercicio del liderazgo por parte de los directivos en el ámbito educativo nacional, es crucial continuar fortaleciendo y promoviendo estas prácticas desde diversas organizaciones y actores educativos. Los resultados y hallazgos de la presente investigación han permitido reconocer la importancia de seguir fortaleciendo las prácticas directivas y considerarlas como un tema de investigación valioso para mejorar el rol directivo. En este sentido, se proponen nuevos temas de investigación que pueden abordarse en futuros estudios:

1. Explorar los significados atribuidos por los estudiantes en formación de la MDGIE, tanto en Chía como en las regiones en extensión que ofrece la Maestría, con el fin de correlacionar y comparar las prácticas directivas que predominan en función del contexto del directivo, la pregunta de investigación podría ser: ¿Cuáles son los significados atribuidos por los estudiantes en formación de la MDGIE, y cómo se correlacionan y comparan las prácticas directivas predominantes en función del contexto del directivo?.
2. Evaluar el impacto de los ajustes realizados en el currículo y plan de estudios de la MDGIE en la apropiación y fortalecimiento de las prácticas directivas por parte de los estudiantes en formación o aquellos que han culminado su proceso de formación: "¿Cuál es el impacto de los ajustes realizados en el currículo y plan de estudios de la MDGIE en la apropiación y fortalecimiento de las prácticas directivas por parte de los estudiantes en formación o aquellos que han culminado su proceso de formación?".
3. Evaluación del impacto de las políticas educativas en las prácticas directivas de los directivos docentes: analizar las políticas y reformas educativas recientes, como el ANFLEPD (2021) en la implementación de prácticas directivas efectivas y como los directivos se adaptan y responden a los cambios propuestos: "¿Cuál es el impacto de las políticas educativas recientes, como el ANFLEPD (2021), en la implementación de prácticas directivas efectivas por parte de los directivos docentes y cómo se adaptan y responden a los cambios propuestos?".

9. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.

Una limitación significativa encontrada en este estudio fue el perfil de directivos en formación que cumplían con las características y funciones requeridas para participar en la investigación. Solo se logró la participación de 5 directivos docentes de las dos regiones seleccionadas que cumplían con estos criterios. En algunos casos, resultó desafiante contactar a estos directivos debido a sus múltiples ocupaciones y responsabilidades. A pesar de estas dificultades, se logró la participación de los directivos seleccionados en el estudio.

REFERENCIAS

- Albornoz, D., & Mejía, A. (2021) Incidencia del liderazgo directivo en la promoción del vínculo docente-estudiante como un factor asociado a la calidad. (tesis de maestría) Universidad de La Sabana. Chía. Repositorio Universidad de La Sabana: Intellectum.
- Aguerrondo, I., et al. (2002). La escuela del futuro II. Cómo piensan las escuelas que innovan. Buenos Aires: Ed. Paper editores.
- AITSL. (2014). Australian professional standard for principals and the leadership profiles. Melbourne: SAGE.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psico perspectivas*, 9 (2), 34- 52.
- Antúnez, S. (1999) El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. *El papel de los directivos docentes. Educar* 24, 1999 89 – 110.
- Antúnez, Serafín (2004). Organización escolar y acción directiva. México. Editorial SEP, Biblioteca para la actualización del maestro.
- Aravena, F., Pineda, C., López, G., García, J. (2020). Liderazgo de directores Noveles de Latinoamérica a través de las Metáforas: Chile, Colombia y México. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(3), 71–91. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.004>
- Armengol, C (2002) El trabajo en equipo en los centros educativos (1a ed.). Barcelona - España CISSPAXIS S.A.
- Avolio, B, & Bass, B. (2004) Multifactor Leadership Questionnaire. Third Edition Manual and Sampler set. Mind Garden, Inc.
- Bass, B. y Riggio, R (2006). Transformational leadership Mah- wah. Lawrence Erlbaum Associates, inc. Publishers. EE. UU.
- Bennis, W. (2013). Leadership in a Digital World: Embracing Transparency and Adaptive Capacity. *MIS Quarterly*, 37(2), 635-636
- Bolívar, A.; Rodríguez, K.; y Garnica, M. (2017) Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. Repositorio Redalyc. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500780>

- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9 (2), Universidad de Granada. España.
- Bolívar, Antonio. (2012). Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. Archidona: Aljibe.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500780>
- Bravo, C. (2017) Liderazgo Pedagógico del director y Buenas Prácticas de Gestión Escolar en Colegio Municipal de la VI Región. (Tesis de maestría) Repositorio Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bryman, A. (1992) *Charisma and Leadership in Organization*. Sage Publications, London.
- Brown, M; Treviño, L; Harrison, D. (2005). Ethical Leadership: A Social Learning Perspective for Construct Development and Testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 97. 117-134.
- Bryk A y Schneider, B (2002). *Trust in schools: a core resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bush, T. y Jackson, D. (2002). Preparation for school leadership: International perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/0263211X020304004>
- Cajiao, F. (2014). Fortalecimiento institucional y liderazgo educativo. Bogotá: Magisterio
- Camarero, M. (2015) Dirección escolar y liderazgo: Análisis del desempeño de la figura directiva en centros de Educación Primaria de Tarragona. (tesis doctoral). Repositorio Universitat Rovira i Virgili.
- Camarero, M., García, J., Arós, C., Iranzo, García. (2020). Liderazgo y éxito escolar en contextos desfavorecidos: La perspectiva de los directores. *Revista de Educación*, (388) 167-192. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-451>
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Em *Aberto*, volumen 19(75), p. 49-69. A
- Castillo, C; Bou, M; Paredes, L (2017) La escuela y su comunidad, la contribución de la educación social. Magisterio UOC, Bogotá.

- Carr, W (2002) Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica, Morata, Madrid.
- Carroll, B., Levy, L. y Richmond, D. (2008). Leadership as a practice: challenging the competency Paradigm. University of Auckland Business School, New Zealand.
- Carbonell, J (2001) La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Morata, Madrid.
- Cheng, S & et. Al (2017) Leading School for learning: principal practices in Taiwan. Journal of Educational Administration. 55 (2), 168-185 <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2016-0069>
- Collins, J. C. 1. (2001). Good to great: [why some companies make the leap...and others don't]. Abridged. New York, NY, Harper Audio.
- Conger, J. & Kanungo, R. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Sage Publications, Inc.
- Covey, S. (2005). Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva (1a. ed.). Barcelona: Paidós.
- Cifuentes, J., & Cárdenas, H. (2020). Mejoramiento de las prácticas de enseñanza en directivos y profesores de contextos rurales. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (61), 122-149. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n61a8>
- Ciulla, J. B. (2004). Ethics and leadership effectiveness. In J. Antonakis, A. T. Cianciolo, & R. J. Sternberg (Eds.), *The nature of leadership* (pp. 302–327). Sage Publications, Inc.
- Chiavenato, I. (2010). Introducción a la teoría general de la administración. México: McGraw-Hill Interamericana.
- de la UNESCO en Lima, O. (2011). *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*.
- Decreto 1278 de junio 19 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. (Colombia)
- Decreto 3782 de 2007. Guía metodológica de evaluación anual de desempeño laboral No. 31. Decreto 3782 del 2 de octubre de 2007, artículo 2. (Colombia).
- Delgado, V. (2009). *Organización del aula de Educación Primaria en centros educativos de Burgos y su provincia*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de Burgos. Recuperado de Repositorio Institucional de la Universidad de Burgos.
- Donoso, S. & Benavidez, N. (2018) “Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas

- chilenas”. *Revista Brasileira de Educação*, (23) 1-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230013>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile.
- FEXE – MEN (2021) “Sistema de Seguimiento y Evaluación -Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes-Reporte Aliado-Universidad de La Sabana (Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas)”.
- Fullan, M. (2001). *La escuela que todos queremos*. Morata.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Routledge.
- Fullan, M. (2018). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. Wiley.
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: The social virtues and the creation of prosperity*. Hamish Hamilton, London.
- Freire, P (1978.) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, México.
- Graen, G; Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 219–247. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90036-5](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90036-5)
- Gramsci, A (1981) *Introducción a la filosofía de la praxis*, Premià, México, (La Red de Jonás).
- Giroux, H (1985) “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”, *Cuadernos Políticos*, núm. 44, pp. 36-65.
- Goldring, E. (4-7 de enero de 2021). *La nueva generación del aprendizaje profesional. directivo: feedback y coaching como herramientas para el desarrollo del liderazgo*.
- Goleman, D; Boyatzis, R; McKee, A. (2002). *Primal leadership: realizing the power of emotional intelligence*. Boston, Mass: Harvard Business School Press, <http://www.loc.gov/catdir/toc/fy035/2001041207.html>
- Gorrochotegui A; Ramírez D. (2012). *Compendio de competencias para directivos escolares: Una propuesta teórico-práctica*. *Interacción*, 11, 57–74. Recuperado a partir de <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/interaccion/article/view/2257>
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Guzmán, O; Rodríguez M (2016) *Perspectivas Teóricas Institucionales*. Volumen I, Número 9 Oaxaca,

México.

Universidad Católica de Chile, Summit Internacional de Educación. Santiago de Chile, Chile. Recuperado el 7 de abril de 2022, de <https://player.vimeo.com/video/498047555>.

Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (7) 3. 20-33.

Habermas, J (1989) *Teoría de la acción comunicativa*, vol. 1, Taurus, Buenos Aires.

Hallinger, P. (2010). *Gateways to leading learning. Leading educational change. APCLC Monograph Series* (Vol. 1). <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *El Liderazgo Sostenible. Siete Principios para el Liderazgo en Centros Educativos Innovadores*. Madrid: MINEDUC / Ediciones Morata.

Hegel, G. (1985) *Filosofía del derecho*, UNAM, México, (Nuestros Clásicos).

Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. y Chapman, C. (2003). *Effective Leadership for School Improvement*. Nueva York: Routledge Falmer.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.

Hernández, S., Fernández, C. & Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.

Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. Nueva York: Routledge/Falmer.

Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lagerweij (Eds.), *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 71-101). Madrid: Santillana-Aula XXI.

Hord, S. (1997) *Professional Learning Communities: ¿What are they and why are they important? Issues... About Change*, 6(1), Disponible en <http://www.sedl.org/change/issues/issues61.html> Hord, S. (Ed.) (2004). *Learning together. Leading together*

Huffman, J. y Jacobson, A. (2003). Perceptions of professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education*, 6(3), pp. 239-250

- Kant, I. (1977) *Crítica de la razón pura. Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Crítica de la razón práctica*. Porrúa, México.
- Kahneman D. & Kahneman D. (2012). *Pensar rápido pensar despacio*. Debate.
- Kelchtermans, G. y Piot, L. (2013). Living the Janus Head: conceptualizing leaders and leadership in schools in the 21st century. En A. Flores, F. Carvalho, y I. F. (eds.), *Back to the future. Legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research* (págs. 93-114). Sense Publishers.
- Anónimo (1997) *Los usos sociales de la ciencia*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Ley 115 de 1994. Constitución Política de Colombia. Por la cual se expide la ley general de educación. Ley 115 de febrero 8 de 1994 (Colombia).
- Ley 715 de 2021. Constitución Política de Colombia. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. (Colombia)
- Leithwood, K. (2006). Seven Strong Claims about School Leadership. Recuperado de:
drphil.schools.officelive.com
- Leithwood, K; Day, C; Sammons, P; Harris, A; y Hopkins, D. 2006). *Successful School. Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Reino Unido: Wallace Foundation.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas?* Santiago: Fundación Chile/ Fundación CAP.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006) 'Linking leadership to student learning: the contribution of leader efficacy. *Educational administration quarterly*.
- Leithwood, K., Steinbach, R., & Jantzi, D. (2002). School leadership and teachers' motivation to implement accountability policies. *Educational Administration Quarterly*, 38, 94-119.
- Mamani, B. y Machicado, J. (2012). *Gestión educativa comunitaria en Escuela Superior de Formación de Maestros de Warisata* (2012). Recuperado de <http://investigacioneducativawarisata.blogspot.com.co/2012/09/normal-0-21-false-false-false-es-x-none.html>.
- Marfán, J; Muñoz, G., y Weinstein, J. (2012). *Liderazgo directivo y prácticas docentes: Evidencias a partir*

del caso chileno. *Organización y Gestión Educativa: Revista Del Fórum Europeo de Administradores de La Educación*, 20(3), 19–24.

Marx, C. (1977) Tesis sobre Feuerbach, en K. Marx y F. Engels, Obras escogidas, vol. 1, Progreso, Moscú, pp. 7-10.

MBDLE. (2015). Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. Santiago de Chile: MINEDUC.

MEBD. (2017). Marco español para la buena dirección. Madrid: Ministerio de Educación

Mesa de Liderazgo Escolar. (marzo, 2021). Acuerdo Nacional para el Fortalecimiento del

Liderazgo Escolar y las Prácticas Directivas. Recuperado el 5 de abril de 2022 April 5, 2022, de <https://contactomaestro.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/maestrospublic/2021-12/Acuerdo-Nacional-para-fortalecer-el-liderazgo-escolar-prácticas-directivas-2021-Pliegos.pdf>

Ministerio de Educación Nacional [MEN] & Fundación Empresarios por la Educación [FExE]. (2022). El liderazgo directivo: una apuesta por la calidad de la educación en Colombia: nota técnica. ISBN: 978-958-785-345-2 Bogotá D.C., mayo de 2022. Recuperado el 15 de junio de 2022 de https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_3.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2008c) Guía N° 34. Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. Bogotá, D. C.

Ministerio de Educación Nacional (2008b) Guía 31: Evaluación anual de desempeño laboral Docentes y Directivos docentes del estatuto de profesionalización docente. Bogotá, D. C.

Ministerio de Educación Nacional (2016) Continuación Resolución No 09317: “Por la cual se adopta el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente, y se dictan otras disposiciones”. Bogotá, D. C.

Ministerio de Educación Nacional (2005) Guía No. 10: Evaluación del periodo de prueba de docentes y directivos docentes.

Ministerio de Educación Nacional - Plan Nacional Decenal de Educación - PNDE 2016- 2026. El camino hacia la calidad y la equidad.

Morales, G. (2014). Los servicios y las actividades complementarios y extraescolares: una necesidad educativo-formativa. *Avances En Supervisión Educativa*, (22). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i22.41>

- Mujica y Pérez (2007). Gestión del clima organizacional, una acción deseable en la universidad. *Revista de Educación*, 13(24), 291-302.
- Muñoz & Marfán, 2011. Tomado de documento: Selección de directivos por la alta dirección pública. Juana Castro Rubilar
- Murillo, J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2),0. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110206>
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? P. 105 4 (4e), 11-24.
- Noreña, S. (2021) Contribuciones de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones de La Sabana. Chía. Repositorio Universidad de La Sabana: Intellectum.
- NPBEA. (2015). Professional standards for educational leaders: National Policy Board for Educational Administration. Unites States of America
- NPBEA. NSEH (2015) National Standards of excellence for headteachers. Londres: Department of Education.
- OLF. (2013). Ontario leadership framework. Ontario, ON: ILE
- Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura - OEI (2017). Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en América. Madrid: España. OEI
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2009). Mejorar el liderazgo escolar. Herramienta de trabajo. OCDE
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE. (2016). Revisión de las políticas nacionales de educación: La educación en Colombia. OCDE.
- Plan Nacional de Desarrollo 2018- 2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad.
- Panesso, M. & Puerto, N. (2017). Estudio de impacto de la maestría en dirección y gestión de

instituciones educativas desde las competencias de liderazgo e innovación (Tesis de maestría). Universidad de La Sabana, Chía. Repositorio Universidad de La Sabana: Intellectum.

Perafan, M (2016), *Gestión administrativa en la educación desde la referencia internacional*. Bogotá.

Facultad de estudios a distancia Universidad Militar Nueva Granada.

Pineda, C., Bernal, R. Sandoval, Y; Quiroga, C. (2019). Challenges facing novice principals: A study in Colombian schools using a socialisation perspective. *Issues in Educational Research*, 29(1), 205-222.

Popkewitz, T. (1988) *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Mondadori, Madrid.

Poggi, M (2001) *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO: IPE,

Pozner, W. (2005) *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Aique. Buenos Aires.

Pozner, P. (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Módulo 2: Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: ipe Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación Unesco.

Red latinoamericana de educación REDUCA (2017) *Súper profes y Super directivos: estudio de percepción estudiantil sobre la caracterización de competencias docentes y directivas en América Latina y el Caribe y sus Marcos regulatorios*. REDUCA, Unión Europea.

Redacción. (2021). Definición de Praxis. Recuperado de: <https://conceptodefinicion.de/praxis/>.

Reezigt, G. y Creemers, B. (2005). A comprehensive framework for effective school Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, pp. 407-424.

Robinson, V. (2007). *School Leadership and student outcomes: identifying what works and why*.

Recuperado

de:

http://www.educationcounts.govt.nz/data/assets/pdf_file/0020/13727/Leadership_Oration.pdf

Robbins, P y Alvy, H. (2004). *The new principal's fieldbook: Strategies for success*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why*. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]. Wellington: New Zealand Ministry of

Education.

Sampieri, H; Fernández, C; Baptista, L. (2014) Metodología de la investigación. Sexta edición.

McGrawHill: México.

Sánchez, A (1980) Filosofía de la praxis, Grijalbo, México.

Seashore L.; Leithwood, K., Wahlsstrom, K.; y Anderson, S. (2010). Learning from

Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning. Final Report of Research to the Wallace Foundation. Minnesota: University of Minnesota.

Senge, P. (1990). The fifth discipline. The art and practice of the learning organization. New York:

Doubleday/Currency

Sergiovanni, T. J. (2005). Strengthening the heartbeat: Leading and learning together in schools. Jossey-

Bass.

Sergiovanni, T. (1995). The principalship: A reflective practice perspective. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Sergiovanni T. (2001): Leadership whats in it for schools? London: Routledge Falmer.

Timperley, Helen. (2020). Leading professional learning: practical strategies for impact in schools.

Camberwell, VIC: ACER Press.

Tobón & et. Al (2020) Evaluación de las prácticas directivas en directores escolares: validez y

confiabilidad de una rúbrica. Revista Educación XXI, 23 (2), 187-210.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.23894>

Tomlinson, C. A. (2001). How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms. Upper Saddle

River, NJ: Pearson Education.

Torres, C. & Rodríguez, C. (2018) Prácticas directivas exitosas como generadoras de

conocimiento para apoyar la toma de decisiones de los administradores del sistema educativo. Scielo Brasil.

Treviño, Ernesto & Place, Katherine & Gempp, Rene. (2013). Análisis del clima escolar, ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?

Universidad de La Sabana. (2010). Proyecto Educativo Institucional. Disponible en:

<https://www.unisabana.edu.co/nosotros/proyecto-educativo-institucional>

Universidad de La Sabana. (2020). Proyecto Educativo del Programa. Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas. Facultad de Educación.

Uribe, M. & Celis, M. (2012). Desarrollo de capacidades para un liderazgo escolar efectivo; del levantamiento de competencias al reconocimiento de buenas prácticas. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 111- 134). Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Volante, P y Müller, M. (2017). *9 CLAVES ELI: Manual de prácticas para Equipos de Liderazgo Instruccional* (1st ed.). Ediciones UC.

Weinstein, et al. (2009). *Prácticas de Liderazgo Directivo y Resultados de Aprendizaje*.

Weinstein, J., & Muñoz, G. (Eds.). (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago, Chile: Fundación Chile Centro de Innovación en Educación; CEPPE.

Yukl, G. (2006). *Leadership in Organizations* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Yukl, G; Guinan P; Soitolano, D. (1995). Influence tactics used for different objectives with subordinates, peers, and superiors. *Group & Organization Management*, 20(3), 272-296

ANEXOS

Anexo 1 Encuesta a Directivos docentes

▶

Significados y Transformaciones de Las Prácticas Directivas PRUEBA

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS DIRECTIVOS DOCENTES

Este cuestionario hace parte de la tesis de Maestría en Gestión y Dirección de Instituciones Educativas "Significados y Transformaciones de Las Prácticas Directivas de los Estudiantes de la Maestría En Dirección Y Gestión De Instituciones Educativas". Su objetivo es recoger la opinión de diferentes directivos docentes que se encuentran culminando sus estudios de Maestría en la Universidad de la Sabana sobre la transformación de sus prácticas directivas.

Les agradecemos que respondan con la mayor sinceridad y pensando siempre en su quehacer directivo antes y después de su formación académica en la Maestría.

Los datos que proporcione para el presente estudio serán estrictamente confidenciales y bajo ninguna circunstancia podrán utilizarse para otro fin que no sea el investigativo.

La encuesta tardará aproximadamente 25 minutos en completarse.

Sección 1

I. VARIABLES PERSONALES

1. Sexo *

Hombre

Mujer

Otro

2. Edad *

Selecciona la respuesta

3. Nombre de la Institución en la que labora actualmente *

Escriba su respuesta

▶

4. Cargo que desempeña actualmente *

Puede escoger una o varias opciones

Rector/a

Coordinador/a

Jefe/a de Departamento o área

Docente

5. Cargo que desempeña actualmente *

Rector/a

Coordinador/a

Jefe/a de Departamento o área

Docente

6. Formación académica con la que cuenta * ⋮

Puede escoger una o varias opciones

Bachiller

Bachiller pedagógico

Normalista Superior

Tecnólogo

Tecnólogo en Pedagogía

Estudios de Pregrado

Licenciatura

Especialización

Especialización en Pedagogía o Educación

Maestría

Maestría en áreas de la educación o Pedagogía

Doctorado

⚡

7. Años de experiencia en el cargo

Selecciona la respuesta

8. Años de experiencia como coordinador

Selecciona la respuesta

9. Años de experiencia como docente

Selecciona la respuesta

10. Ha recibido formación específica en algunas de las siguientes áreas. *

Liderazgo directivo

Liderazgo pedagógico

Liderazgo instruccional

Prácticas directivas

Gestión administrativa y financiera

Otra ¿cuál?

Otras

11. ¿Ha participado en algún tipo de formación específica para el cargo que desempeña actualmente? En caso afirmativo indique el tipo, duración y cuándo la recibió. *

Escriba su respuesta



II. PRÁCTICAS DIRECTIVAS

INSTRUCCIONES

A continuación se presenta un listado de enunciados relacionados con las prácticas directivas organizados por dimensiones como se presentaron en el Acuerdo Nacional Liderazgo Escolar y las Prácticas Directivas. Recuerde que cada afirmación requiere un doble planteamiento y, por tanto, doble respuesta. Primero, deberá señalar la opción de la escala que mejor refleje lo que usted percibía que sucedía con su práctica directiva **antes** de su formación académica en la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas y en segundo lugar, deberá señalar la opción que mejor refleje cómo se ha transformado **después** de su formación.

Por favor, **conteste la columna "después" con total independencia de lo que señale en la columna "antes"**. A continuación se presenta la escala de valoración:

Escala de Valoración

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de Acuerdo

Nota aclaratoria:

1. MDGIE es la abreviación a la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas
2. Cuando se habla del directivo docente nos estamos refiriendo al conjunto del equipo directivo y no sólo al rector/a.

Visión estratégica y metas compartidas

12. Promuevo la participación efectiva de la comunidad educativa, los padres de familia, en la revisión y formulación del Proyecto Educativo Institucional o alguno de sus apartes, u otros documentos institucionales. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



- ⋮
13. Facilito periódicamente espacios de conocimiento, socialización y apropiación de los documentos institucionales y sus actualizaciones como por ejemplo: el PEI, el plan de mejoramiento institucional, modelo pedagógico, etc. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

14. Mantengo una comunicación y coordinación estratégica efectiva con el área administrativa y la Secretaría de Educación que facilite la articulación y el acceso a recursos para el logro de las metas institucionales y la materialización del PEI. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

15. Establezco alianzas con otras instituciones educativas, actores estratégicos, fundaciones u organizaciones que puedan ayudar a mi comunidad educativa a alcanzar las metas propuestas en la visión y en el PEI. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

16. Genero equipos de trabajo que colaboren en la acción directiva. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

...

17. Oriento la evaluación periódica y sistemática de la contribución de los diferentes actores de la comunidad educativa en relación con el conocimiento y apropiación de la visión y PEI para, a partir de estas evaluaciones, implementar acciones de mejora. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



Incidencia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje

18. Promuevo un ambiente de trabajo entre docentes y directivos que contribuye a la reflexión y discusión académica frente a las prácticas y procesos de enseñanza y aprendizaje.

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

...

19. Favorezco el intercambio con otras instituciones educativas prácticas y procesos de enseñanza y aprendizaje exitoso y experiencias pedagógicas para avanzar en la creación de redes.

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

20. Gestiono el desarrollo de estrategias para identificar y apoyar a los estudiantes que presentan dificultades en los aprendizajes en los ámbitos comportamental, emocional, afectivo y social.

| | | | | | |
|---|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21. Acompaño, evalúo y retroalimentación de manera sistemática, formativa y estructurada las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes compilando evidencias que den cuenta de ello. | | | | | |
| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... | | | | | |
| 22. Fomento la investigación e implementación de prácticas recientes en pedagogía y evaluación o de investigaciones y desarrollos tecnológicos para fortalecer las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la institución educativa | | | | | |
| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



23. Gestiono la revisión periódica de la articulación y coherencia, seguimiento, evaluación y retroalimentación del plan de estudios, enfoque metodológico y política de evaluación.



| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

⋮

24. Promuevo canales de comunicación ágil, fluidos y permanentes con las familias o acudientes para involucrarlos de manera activa en el desarrollo de las estrategias de enseñanza y aprendizaje .

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

25. Gestiono la revisión y evaluación periódica de los procesos de evaluación, actividades de recuperación, y programas de apoyo pedagógico para llevar a cabo los ajustes pertinentes y acciones correctivas para la mejora de los resultados de los estudiantes.

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-----------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



Desarrollo profesional de los docentes

26. Identifico y priorizo las necesidades de desarrollo profesional de los docentes, basándome en problemas identificados, demandas específicas y la escucha asertiva a los docentes.

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

27. Socializo las estrategias de los planes de formación institucional para que sean tenidos en cuenta en los Planes Territoriales de Formación Docente (PTFD) por parte de la Secretaría de Educación.

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

28. Establezco alianzas estratégicas con otras Instituciones Educativas o actores estratégicos del sector para implementar estrategias de desarrollo profesional para los directivos docentes y los docentes.

Ni de



29. Fomenta la creación y participación en redes y comunidades de aprendizaje que ofrecen oportunidades de cualificación para los docentes.

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

30. Gestiono el seguimiento y evaluación del impacto que las estrategias de desarrollo profesional docente han tenido en los procesos de enseñanza aprendizaje en la IE.

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

31. Promuevo espacios de retroalimentación, reflexión colectiva o autónoma y el reconocimiento de logros de los docentes.

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-----------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |





32. Comprometo a los docentes, directivos y personal administrativos en el desarrollo de actividades formativas de mejoramiento y de desarrollo profesional.



| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Sección 6

...

Articulación e involucramiento de la comunidad

33. Promuevo la implementación y seguimiento a las normas, estrategias y políticas institucionales de la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia, profesores, directivos, personal administrativo) en un marco participativo, inclusivo y formativo para el logro de una sana convivencia en la Institución Educativa.

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

34. Promuevo una cultura de colaboración y aprendizaje mutuo entre todos los actores de la comunidad educativa.

| Totalmente en | En | Ni de acuerdo ni en | Totalmen |
|---------------|----|---------------------|----------|
|---------------|----|---------------------|----------|

35. Genero espacios de diálogo, participación y colaboración entre los miembros y estamentos de la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia, profesores, directivos, personal administrativo) con el propósito de consolidar el logro de un clima escolar positivo.

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

36. Mantengo una buena comunicación con los padres de familia que favorece la colaboración para la construcción de estrategias y acciones que encaminen hacia la vivencia de un clima escolar positivo.

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

37. Genero acciones de desarrollo personal y social para el bienestar de los estudiantes y docentes.

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-----------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



38. Conozco las necesidades y requerimientos específicos en torno a la convivencia de los estudiantes de la IE para emprender acciones apropiadas de orientación, prevención y apoyo conjuntamente con instituciones especializadas en este tipo de servicios.

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

39. Identifico junto con mi equipo directivo las fortalezas, intereses y necesidades de la comunidad educativa.

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

40. Promuevo la responsabilidad colectiva para el logro de un clima escolar positivo.

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-----------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |





43. Comprometo a todos los actores de la comunidad educativa en la mejora continua de su quehacer.



| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

⋮

44. Genero espacios de reflexión y trabajo sistemático y continuo para la construcción de redes y de comunidades de aprendizaje profesional intra e interinstitucional con el fin de mejorar los aspectos que intervienen en el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes.

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

45. Promuevo una visión constructiva en los actores de la comunidad educativa sobre el seguimiento, la retroalimentación y todas las estrategias de mejora.

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-----------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



46. Genero espacios para planificar estrategias y soluciones disruptivas y creativas a las situaciones problemáticas de carácter pedagógico, convivencial o formativo que requieren atención en mi institución educativa.

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

47. Realizo seguimiento y evaluación a las estrategias y soluciones planteadas en un marco de participación y colaboración.

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



00

Sección 8



Gestión Administrativa de la institución educativa

47. Realizo la gestión financiera de manera sistemática, especialmente la relacionada con la ejecución presupuestal, para responder a las necesidades de la IE. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

48. Evalúo las condiciones de la infraestructura y dotación que apoyan las estrategias de enseñanza y desarrollo de los estudiantes y gestionó internamente o con la Secretaría de Educación las mejores a las que haya lugar. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

:::

49. Me aseguro de la adecuada prestación de los servicios complementarios para facilitar la asistencia y acceso. *

Ni de

00

50. Garantizo que el funcionamiento de la IE responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales y locales. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

51. Hago seguimiento a la sistematización de la información relacionada con matrículas, informes académicos y carpetas de los estudiantes. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Antes de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Después de sus estudios en la MDGIE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

52. Facilito el proceso de implementación de acciones del Sistema de Gestión de Seguridad y Salud en el Trabajo y desarrollo profesional de las personas vinculadas al establecimiento educativo para responder de mejor manera a las necesidades de los colaboradores. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|--|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

1

Anexo 2. Encuesta a colaboradores

Significados y Transformaciones de Las Prácticas Directivas - Colaboradores - Docentes

CUESTIONARIO DIRIGIDO A Colaboradores - Docentes

Este cuestionario hace parte de la tesis de Maestría en Gestión y Dirección de Instituciones Educativas titulada "Significados y Transformaciones de Las Prácticas Directivas de los Estudiantes de la Maestría En Dirección Y Gestión De Instituciones Educativas". Su objetivo es recoger información de los colaboradores de los directivos docentes que se encuentran culminando sus estudios de Maestría en la Universidad de la Sabana sobre la transformación de sus prácticas directivas.

Les agradecemos que respondan con la mayor sinceridad y pensando siempre en su percepción sobre el quehacer directivo del Rector/director de su Institución Educativa.

Los datos que proporcione para el presente estudio serán estrictamente confidenciales y bajo ninguna circunstancia podrán utilizarse para otro fin que no sea el investigativo. Las respuestas consignadas no serán socializadas con el Rector o Director de su Institución Educativa.

La encuesta tardará aproximadamente 20 minutos en completarse.

Sección 1

I. VARIABLES PERSONALES

1. Identidad Sexual *

- Hombre
- Mujer
- Otro

2. Edad *

Selecciona la respuesta

3. Nombre de la Institución en la que labora actualmente *

Escriba su respuesta

4. Cargo que desempeña actualmente *

Escriba su respuesta

5. Formación académica con la que cuenta *

Puede escoger una o varias opciones

- Bachiller
- Bachiller pedagógico
- Normalista Superior
- Tecnólogo
- Tecnólogo en Pedagogía
- Estudios de Pregrado
- Licenciatura
- Especialización
- Especialización en Pedagogía o Educación
- Maestría
- Maestría en áreas de la educación o Pedagogía
- Doctorado

6. Años de experiencia en el cargo actual *

Selecciona la respuesta



Sección 2

...



II. PRÁCTICAS DIRECTIVAS

INSTRUCCIONES

A continuación se presenta un listado de enunciados relacionados con las prácticas directivas, organizados por dimensiones, tal como se presentan en el Acuerdo Nacional de Liderazgo Escolar y las Prácticas Directivas.

Escoja la opción de la escala que mejor refleje lo que usted percibe sobre la práctica directiva de su directivo.

A continuación se presenta la escala de valoración:

Escala de Valoración

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de Acuerdo

Nota aclaratoria:

1. MDGIE es la abreviación a la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas
2. Cuando se habla del directivo docente nos estamos refiriendo al conjunto del equipo directivo y no sólo al rector/a.

Sección 3

...

Visión estratégica y metas compartidas

7. Mi Directivo promueve la participación efectiva de la comunidad educativa, en la revisión y formulación del Proyecto Educativo Institucional o alguno de sus apartes, u otros documentos institucionales. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

8. Mi directivo facilita periódicamente espacios de conocimiento, socialización y apropiación de los documentos institucionales y sus actualizaciones como por ejemplo: el PEI, el plan de mejoramiento institucional, modelo pedagógico, etc. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|--|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

9. Mi directivo mantiene una comunicación estratégica efectiva con el área administrativa y la Secretaría de Educación que facilite la articulación y el acceso a recursos para el logro de las metas institucionales y la materialización del PEI. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

10. Mi directivo establece alianzas con otras instituciones educativas, actores estratégicos, fundaciones u organizaciones que puedan ayudar a la comunidad educativa a alcanzar las metas propuestas en la visión y en el PEI. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

11. Mi directivo orienta la evaluación periódica y sistemática de la contribución de los diferentes actores de la comunidad educativa en relación con el conocimiento y apropiación de la visión y las metas del PEI para, a partir de estas evaluaciones, implementar acciones de mejora. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



Incidencia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje

12. Mi directivo promueve un ambiente de trabajo entre docentes y directivos que contribuye a la reflexión y discusión académica frente a las prácticas y procesos de enseñanza y aprendizaje. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

13. Mi directivo favorece el intercambio con otras instituciones educativas sobre prácticas y procesos de enseñanza y aprendizaje exitoso y experiencias pedagógicas para avanzar en la creación de redes. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

⋮

14. Mi directivo gestiona el desarrollo de estrategias para identificar y apoyar a los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje en los ámbitos comportamental, emocional, afectivo y social. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

15. Mi directivo acompaña, evalúa y retroalimenta de manera sistemática, formativa y estructurada las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes compilando evidencias que den cuenta de ello. *



16. Mi directivo fomenta la investigación e implementación de prácticas recientes en pedagogía y evaluación o de investigaciones y desarrollos tecnológicos para fortalecer las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la institución educativa *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

17. Mi directivo gestiona la revisión periódica de la articulación y coherencia, seguimiento, evaluación y retroalimentación del plan de estudios, el enfoque metodológico y la política de evaluación.. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

...

18. Mi directivo promueve canales de comunicación ágiles, fluidos y permanentes con las familias o acudientes para involucrarlos de manera activa en el desarrollo de las estrategias de enseñanza y aprendizaje . *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



Desarrollo profesional de los docentes

19. Mi directivo identifica y prioriza las necesidades de desarrollo profesional de los docentes, basándose en problemas identificados, demandas específicas y la escucha asertiva a los docentes. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

20. Mi directivo socializa las estrategias de los planes de formación institucional para que sean tenidos en cuenta en los Planes Territoriales de Formación Docente (PTFD) por parte de la Secretaría de Educación. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

21. Mi directivo establece alianzas estratégicas con otras Instituciones Educativas o actores estratégicos del sector para implementar programas de desarrollo profesional para los directivos docentes y los docentes. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

22. Mi directivo fomenta la creación y participación en redes y comunidades de aprendizaje que ofrecen oportunidades de cualificación para los docentes. *



23. Mi directivo gestiona el seguimiento y evaluación del impacto que las estrategias de desarrollo profesional docente han tenido en los procesos de enseñanza aprendizaje en la IE. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

24. Mi directivo promueve espacios de retroalimentación, reflexión colectiva o autónoma y el reconocimiento de logros de los docentes. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

25. Mi directivo compromete a los docentes, directivos y personal administrativo en el desarrollo de actividades formativas de mejoramiento y de desarrollo profesional. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



Articulación e involucramiento de la comunidad

26. Mi directivo promueve la implementación y seguimiento a las normas, estrategias y políticas institucionales de la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia, profesores, directivos, personal administrativo) en un marco participativo, inclusivo y formativo para el logro de una sana convivencia en la Institución Educativa. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

27. Mi directivo promueve una cultura de colaboración y aprendizaje mutuo entre todos los actores de la comunidad educativa. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

28. Mi directivo genera espacios de diálogo, participación y colaboración entre los miembros y estamentos de la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia, profesores, directivos, personal administrativo) con el propósito de consolidar el logro de un clima escolar positivo. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

29. Mi directivo mantiene una buena comunicación con los padres de familia que favorece la colaboración para la construcción de estrategias y acciones que encaminen hacia la vivencia de un clima escolar positivo. *

30. Mi directivo genera acciones de desarrollo personal y social para el bienestar de la comunidad educativa. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

31. Mi directivo conoce las necesidades y requerimientos específicos en torno a la convivencia de los estudiantes de la IE para emprender acciones apropiadas de orientación, prevención y apoyo conjuntamente con instituciones especializadas en este tipo de servicios. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

32. Mi directivo identifica junto con mi equipo directivo las fortalezas, intereses y necesidades de la comunidad educativa. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

33. Mi directivo promueve la responsabilidad colectiva para el logro de un clima escolar positivo. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

34. Mi directivo aprovecha las instancias del gobierno escolar para promover una efectiva participación de la comunidad educativa. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

35. Mi directivo genera redes de apoyo internas y externas que faciliten el trabajo institucional y la sana convivencia. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Sección 7

...

Mejora Continua

36. Mi directivo compromete a todos los actores de la comunidad educativa en la mejora continua de su quehacer. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

37. Mi directivo genera espacios de reflexión y trabajo sistemático y continuo para la construcción de redes y de comunidades de aprendizaje profesional intra e interinstitucional con el fin de mejorar los aspectos que intervienen en el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes. *

| Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



38. Mi directivo promueve una visión constructiva en los actores de la comunidad educativa sobre el seguimiento, la retroalimentación y todas las estrategias de mejora. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

...

39. Mi directivo genera espacios para planificar estrategias y soluciones disruptivas y creativas a las situaciones problemáticas de carácter pedagógico, convivencial o formativo que requieren atención en mi institución educativa. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

40. Mi directivo realiza seguimiento y evaluación a las estrategias y soluciones planteadas en un marco de participación y colaboración. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Sección 8

...

Gestión Administrativa de la institución educativa

41. Mi directivo realiza la gestión financiera de manera sistemática, especialmente la relacionada con la ejecución presupuestal, para responder a las necesidades de la IE. *

Ni de

42. Mi directivo evalúa las condiciones de la infraestructura y dotación que apoyan las estrategias de enseñanza y desarrollo de los estudiantes y gestiona internamente o con la Secretaría de Educación las mejores a las que haya lugar. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

43. Mi directivo se asegura de la adecuada prestación de los servicios complementarios para facilitar la asistencia y acceso. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

44. Mi directivo garantiza que el funcionamiento de la IE responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales y locales. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

45. Mi directivo hace seguimiento la sistematización de la información relacionada con matrículas, informes académicos y carpetas de los estudiantes. *

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

46. Mi directivo facilita el proceso de implementación de acciones del Sistema de Gestión de Seguridad y Salud en el Trabajo y desarrollo profesional de las personas vinculadas al establecimiento educativo para responder de mejor manera a las necesidades de los colaboradores.*

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de Acuerdo |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala de valoración | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Anexo 3 Guion de Preguntas de Entrevista Semiestructurada

La presente entrevista tiene como fin recolectar información a través de la cual se pueda analizar los significados y transformaciones de las prácticas directivas de los estudiantes de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de la Sabana. Es importante aclarar que los datos recolectados en esta entrevista se utilizarán únicamente con fines del presente estudio de investigación. Durante la entrevista se llevará a cabo una grabación para aprovechar los datos en un cien por ciento a la hora de procesar la información. Agradecemos manifestar su consentimiento para la grabación.

1. De acuerdo con su experiencia laboral y personal como directivo docente, ¿cómo definiría las prácticas directivas?
 2. ¿Qué características identifican a las prácticas directivas?
 3. Desde su experiencia, ¿Existe alguna diferencia o similitud entre apropiar las prácticas directivas o fortalecerlas? ¿Cuál sería la diferencia o similitud?
 4. ¿Qué prácticas directivas conoce y cuáles ha evidenciado en su quehacer directivo? ¿Cómo se han hecho evidentes?
 5. ¿Cómo y cuándo se puede determinar que una práctica directiva ha sido apropiada?
 6. ¿Cómo y cuándo se puede determinar que una práctica directiva ha sido fortalecida?
 7. ¿Cree que es importante la apropiación y el fortalecimiento de las prácticas directivas para el quehacer directivo? ¿Por qué?
-
8. Desde su perspectiva como directivo docente, ¿Qué caracterizaba sus prácticas directivas antes de su proceso de formación de la Maestría?
 9. ¿Ha percibido cambios o transformaciones en sus prácticas directivas ha observado en su gestión directiva y cómo los ha vivido?
 10. Desde su experiencia como directivo docente, ¿Existe alguna diferencia o similitud entre apropiar las prácticas directivas o fortalecerlas? ¿Cuál sería la diferencia o similitud?
 11. ¿Cuáles identifica como las prácticas directivas que se ha apropiado producto de su formación en la Maestría? ¿Cómo se ha hecho evidente en su gestión directiva?

12. ¿Cuáles identifica como las prácticas directivas que se han fortalecido producto de su formación en la Maestría? ¿Cómo se he hecho evidente en su gestión directiva?

13. Desde su experiencia como directivo docente, ¿Cómo cree que el programa de formación de la Maestría ha transformado su gestión directiva? ¿Por qué considera que se produjo esta transformación?

14. Desde su experiencia como estudiante de la Maestría, ¿Cuáles son los factores del programa de formación de la Maestría que podrían influir o favorecer la apropiación o fortalecimiento de prácticas directivas?

15. Desde su experiencia como estudiante de la Maestría, ¿Cómo se ha fomentado el conocimiento y desarrollo de prácticas directivas en los estudiantes de la Maestría?

16. Desde su experiencia como estudiante de la Maestría, ¿Cómo se puede impulsar mejor el conocimiento y desarrollo de prácticas directivas en la Maestría?

17. De acuerdo con su experiencia laboral y personal como directivo docente, ¿Cómo definiría competencias directivas?

18. ¿Qué características identifican a las competencias directivas?

19. Desde su experiencia como directivo docente, ¿Existe alguna diferencia o similitud entre las competencias directivas y las prácticas directivas?

20. ¿Considera que las prácticas directivas son más importantes que las competencias directivas o a la inversa? ¿Por qué?

21. Desde su experiencia como directivo docente, ¿Considera importante el desarrollo de las competencias directivas? ¿Por qué?

Anexo 4 Transcripción de Entrevistas semiestructuradas a Directivos docentes.

Entrevista 1

Fecha:

Rector de género masculino que labora en un colegio público en el departamento del Guajira.

E.I:

Buen día, muchas gracias por aceptar esta invitación, la siguiente entrevista hace parte de la tesis de Maestría en Gestión y Dirección de Instituciones Educativas titulada “Significados y Transformaciones de Las Prácticas Directivas de los Estudiantes de la Maestría En Dirección Y Gestión De Instituciones Educativas”. Su objetivo es recoger información de diferentes directivos docentes que se encuentran culminando sus estudios de Maestría en la Universidad de la Sabana sobre la transformación de sus prácticas directivas. La información que proporcione para el presente estudio será estrictamente confidencial y en ninguna circunstancia podrán utilizarse para otro fin que no sea el investigativo.

¿Está de acuerdo con participar?

C.A:

Por supuesto, de acuerdo.

E.I:

Gracias para iniciar, puede hacer un breve relato sobre su experiencia como directivo docente ¿Cuándo y cómo inició este rol? ¿Cómo fueron los inicios de su rol como directivo docente?

C.A:

Mi rol como directivo docente empezó en el año 1995, el nombre de la institución era Colegio E.H.R. Ahí empecé como coordinador por asignación o por resolución interna, después de que el rector que ejercía tuvo un percance de salud, no pudo seguir más, y por esto me asignaron como rector.

Estuve hasta el 2002, donde se produjo una época de violencia paramilitar. Puesto a esto me trasladaron a otro corregimiento de la G.A, en el cual permanecí dos años, continuo a esto, me enviaron para una zona urbana donde estaba ubicada la institución educativa, J.K durante 10 años, aquí se dio una rotación de rectores donde fui seleccionado y me enviaron a la institución educativa José Antonio Galán en la que actualmente ejerzo la función de directivo.

Ese fue un breve resumen de mis inicios como directivo, porque primero fui docente a partir del 94' cuando me asignaron como coordinador del colegio, por eso me refiero a resolución interna.

Entrevistadora:

¿Cuál es su función como directivo docente?

C.A:

Bueno, mi función es dirigir la parte administrativa, los recursos humanos, el recurso financiero, los recursos físicos y también dirigir lo que es la cuestión académica, dirigir juntamente con los coordinadores, en resumen; orientar, dirigir y estar pendiente de los procesos. Trazar líneas para que las ejecuten los coordinadores y a su vez, por orden de rectoría trazan esas líneas para que los docentes las ejecuten, y yo dirijo directamente al personal administrativo con las funciones por ley que están establecidas para que ellos cumplan con dichas funciones.

Entrevistadora:

De acuerdo con su experiencia, ¿con qué características debe contar un buen directivo?

C.A:

Bueno, primero, lógicamente saber del tema, estar actualizado con las leyes que salen. Después de saber, escuchar, saber tratar a las personas, manejar una buena relación con el personal que dirige y no estar siempre en la oficina, sino salir y tener contacto directo con los estudiantes y padres de familia, y liderar en la medida que escuche, sea ha calmado, mantenga siempre el orden a nivel personal, que esté pendiente de todos los procesos y trate al personal con el debido respeto para asignarle lo que se debe, o cuando no se está haciendo una cosa, hablar con ellos primero, darle a conocer el error que está cometiendo. Y la situación se sigue dando, se debe hacer saber por escrito. Pero lo importante es el carácter humano, tratar a la gente como personas, y “no encerrarse en las cuatro paredes” u oficina si no salir y tener contacto con la comunidad educativa.

Esto es importante y eso lo posesiona a uno, más en el cargo que tiene, y además obtiene mayor reconocimiento, tanto de docentes, directivos, personal administrativo como también de los estudiantes y padres de familia. Después que se maneje una buena comunicación que es lo importante, es decir que no haya “micrófono roto”, sino que haya una muy buena comunicación. Si hay comunicación, los procesos avanzan.

Es difícil que las cosas salgan mal, aunque se sabe que en la vida nada es perfecto y el trabajo con el ser humano es difícil, porque cada uno de nosotros tenemos nuestras propias características y consideramos que las cosas se deben hacer como yo pienso, y no, se hace de la mejor forma para alcanzar el objetivo y el propósito que se tiene. Pero; repito, tener buena relación con su equipo de trabajo y delegar, no creer que lo sabe todo, sino a cada uno delegarle funciones de acuerdo con su cargo para que ellos también se sientan

poseionados y sientan que los tienen en cuenta. Esto ayuda, porque van a sentir que son importantes en la empresa, colegio o la institución, esta es la manera de dirigir.

Y personalmente mantengo mucho contacto con los estudiantes, casi siempre estoy fuera de la oficina hablando con ellos, preguntándoles sobre su comportamiento con los profesores, así como los profesores con ellos, etcétera. Para darse cuenta de qué pasa en el colegio, porque si no se hace esto van a suceder cosas que el último enterarse sea uno mismo, y sería triste que se llegue a enterar por un padre de familia algo que sucedió en el colegio, es muy grave, pero sí, se debe dar mucho tiempo al colegio y estar pendiente de todo.

Entrevistadora:

¿Qué desafíos exige, según su vivencia, ser un directivo docente hoy en día?

C.A:

El desafío tenido en cuenta, digamos que fue muy importante, haber hecho la maestría de dirección y gestión de instituciones educativas con la Universidad de la Sabana. Fue muy importante, porque por mi parte aprendí mucho, prendí que en lo que tiene que ver con la relación con los estudiantes, el personal, la comunidad educativa. Darle la importancia que tiene y atenderlos como seres humanos.

Creí y cambié en la forma de dirigir, porque antes, yo quería hacer todo por mi parte, y con esta maestría, aprendí que el liderazgo se gana, no se consigue, sino que se gana con base a sus acciones.

Y con base al proyecto que hice, el mayor desafío que nos hemos propuesto es aumentar el rendimiento académico de los estudiantes y reducir un poco la deserción. Porque se dan casos en que, gracias a la época de violencia, muchos padres de familia tienen que irse y deben llevarse a los hijos por amenazas, o simplemente hay otros estudiantes que no van porque no quieren etcétera. Y con ellos, hay un desafío, con la trabajadora social y con los mismos profesores, visitar a esa familia y hablar con esos estudiantes para motivarlos a que regresen al colegio.

Con rendimiento académico afortunadamente, con la experiencia adquirida en el estudio que hice en la maestría, hemos hecho reuniones y se está poniendo en práctica lo acordado conjuntamente con los docentes, para tratar de aumentar el rendimiento académico, y por ejemplo, no evaluar a los estudiantes con evaluaciones tradicionales, ahora hemos trabajado que primero deben hacer el proceso de enseñanza con ellos y recalcar en donde vean deficiencia, retroalimentar y hablar con los estudiantes sobre lo que no les gusta de ese proceso, como quisieran ellos que el proceso se enseñase, para que ellos les presten más atención. Esto ya ha ayudado mucho y los profesores han cambiado también su metodología, trabajan con infografía, con mapas mentales, hacen diagnósticos con los estudiantes para ver su deficiencia y trabajar respecto a esa deficiencia.

Y otro aspecto donde veo un desafío, es que algunos profesores no tratan de la mejor manera a los estudiantes, he tenido que reunirme con ellos particularmente. Corregirlos, de forma que recuerden que son seres humanos y que la manera en que ellos los traten o le digan palabras, pueden perjudicarlos y hacer que una persona se sienta frustrada para la vida.

Entonces, básicamente esos son los desafíos; pero otro desafío es que la gente está más pendiente también en el manejo de los recursos económicos; trato de invertirlo donde más se necesiten en función del rendimiento académico, en función de que el estudiante y el profesor tengan un buen ambiente en su salón de clase para que el desarrollo sea mejor, y así se van a sentir a gusto, hemos tratado por todos los medios en esta región que es muy cálido, de dotar los salones de acuerdo a los recursos que se manejan. Primero: Pupitre, casi siempre las entidades del estado se demoran mucho para proveer un pupitre. Cada tres o cada cuatro años que le dan pupitre, eso se utiliza todos los días por los alumnos y se puede llegar a dañar, también lo que es pintura y además dotar de aire acondicionado. Hemos emprendido una campaña. De 30 grupos que tenemos alrededor de dieciséis cuentan con estos recursos, y es un trabajo en el cual le prestamos a los que son docentes, los portátiles que tenemos y están utilizando la tecnología para que los niños se motiven aún más porque se sabe que los muchachos de hoy están inmersos en la tecnología; entonces se ha ido cambiando esto de la educación tradicional en el tablero, el profesor ahora utiliza el computador para proyectar todo lo que van a hacer en el tablero virtual, los profesores están en ese ambiente y los jóvenes están motivando a los profesores que tienen una edad que oscila entre los 40 años a que manejen la tecnología.

Y se ha logrado algo. Eso ha ayudado también a la disciplina en el salón de clase en la medida en que los estudiantes estén entretenidos en algo que le guste. Ellos no se van a sentir fastidiados y lógicamente no van a haber desorden, claro. Entonces esos son los desafíos y esta esta profesión cada momento nos enfrentamos a nuevos y a nuevos desafíos, y hay que saber solucionarlos.

Entrevistadora:

¿Cómo evaluaría su trayectoria como directivo docente hasta este momento?

C.A:

Bueno, yo lo evaluaría de forma positiva. Porque digo esto, por los comentarios de los profesores, de los alumnos, de los padres de familia, del personal administrativo, que casi siempre elogian mi trabajo, por eso lo considero positivo, lo que más he recibido en ese sentido, con algunos compañeros, como se les da la confianza, nos hemos reunido, y hemos compartido esa idea y si ellos tienen la razón lógica, se hace como dicen los compañeros. Eso también es importante porque al escucharlos y escuchar sus recomendaciones si son para bien del de la institución se acogen, esto también ayuda en el sentido de que digan eso, son muy

respetuosos con los compañeros, si tienen que hacer un llamado de atención, nunca lo hacen público ni a los estudiantes. Siempre los llaman aparte para lo que tengan que decir, por el contrario, cuando hay elogios, se hace en público, pero en el momento de dar algunas recomendaciones, donde hay que hablar con el docente porque la persona no cumple con sus labores, etcétera, siempre trato de hablar y dialogar a solas, y con esto he logrado que muchos entiendan y cambien.

Entrevistadora:

¿Como desde su experiencia podría definir las competencias directivas? ¿Considera importante el desarrollo de las competencias en la labor directiva? ¿Por qué?

C.A:

Primero porque lo que tiene que ver con lo académico, hay que saber manejarlo con los coordinadores, considero las competencias muy importantes, más que todo, las competencias con el manejo del recurso humano, el manejo de recurso físico, con el manejo de recurso financiero. Esto hace de una persona un buen directivo si maneja bien cada una de estas dichas competencias, la función de un directivo es dirigir y gestionar competencias, si uno gestiona y dirige de la mejor manera, entonces ahí está la importancia, la importancia de cómo le vaya a la institución, que es lo más importante, porque se debe hacer todo en bien de la institución.

Entrevistadora:

Desde su punto de vista y su experiencia, ¿Qué es una práctica directiva? ¿Considera importante el desarrollo de las prácticas directivas en la labor directiva? ¿Por qué?

C.A:

Las prácticas directivas son importantes, porque como tal, se debe desarrollar y además se debe poner en práctica, y hacer que estas prácticas vayan en bien de la mano de la institución y que sean captadas por el director, por los docentes directivos y demás personal, para que se den cuenta de lo que se está haciendo, o sea que todo lo que se está poniendo en práctica, lo está haciendo para bien de la institución y lo hace de la mejor manera para el desarrollo de todos, porque si le va bien a la institución, les va bien en muchos aspectos, porque la institución son cuatro paredes y lo que le da vida somos nosotros, de acuerdo a cómo pongamos en práctica nuestras actividades, así será el desarrollo que se va a dar en la institución, por eso recalco, que los que les damos vida al colegio, somos y si no hace que el colegio progrese con base a los conocimientos que posee, lo que se ponga en práctica y la forma como se dirija, y como perciba esa información lo ponga en práctica, como destaco nuevamente, es el fin que buscamos, que busca cada directivo en cada institución educativa de la región o del país.

Entrevistadora:

¿Cuáles diría que son las prácticas directivas más importantes que un directivo debe tener en su quehacer cotidiano?

C.A:

Bueno, primeramente, tratar por todos los medios de tener una buena relación con los docentes y todo el personal educativo. Esta relación la considero una práctica directiva importante, si esta competencia se desarrolla, porque ellos son los que tienen el primer contacto con el padre de familia y de acuerdo con su forma cómo trate a la persona que llegue a solicitar algo en el colegio se lleva la imagen de la institución como algo positivo o negativo.

Entonces es una competencia que personalmente se debe desarrollar, y recalcar la importancia del rol que estas competencias juegan aquí.

Entrevistadora:

De acuerdo con su experiencia como directivo docente, ¿Cuál es la diferencia entre una competencia y una práctica directiva?

C.A:

Bueno, así como hay diferencias, también encontramos algunas similitudes, una diferencia es la relación con lo académico, es decir, cómo el directivo tenga conocimiento de lo que tiene que ver con lo académico y entender cómo resolver los problemas que se dan en el colegio, esto requiere de mucha sabiduría...

Entrevistadora:

Antes de sus estudios de Maestría, ¿tenía algún conocimiento acerca de la existencia de las prácticas directivas? ¿Qué cree que caracterizaba sus prácticas directivas antes de cursar la MDGIE?

C.A:

Sí, tenía conocimiento, pero la maestría fue muy importante porque profundizó esos temas. Es decir, porque cuando uno está, recibe enseñanza de unos docentes con experiencia, y personalmente se da cuenta de que le faltaba mucho para ser un buen directivo y para ser un líder, y el líder no es el que manda si no, es el que el que ayuda, el que colabora, el que inicia el proceso, el que el que tiene la iniciativa.

Entonces eso fue una de las cosas que le debo a la maestría, y también la relación entre el personal administrativo, docentes, etcétera. La maestría con la ayuda del cuerpo docente nos recalco que como estamos trabajando con seres humanos, hay que tratarlos como tal.

La maestría me ayudó mucho en el aspecto académico, lo disciplinario, en cómo dirigir, como gestionar. Reconozco que me ayudó mucho dirigir y liderar el proceso en el colegio.

Entrevistadora:

Desde su punto de vista, ¿cuándo y cómo se evidencia que ha apropiado una práctica directiva?

C.A:

Por mi parte, lo he evidenciado en el trabajo de los docentes y en el comportamiento de los estudiantes, así también como en su rendimiento disciplinario y académico, también en los colaboradores, los coordinadores en la medida que ellos están avanzando en esos procesos.

Entrevistadora:

¿Cuándo y cómo se evidencia que ha fortalecido una práctica directiva?

C.A:

El fortalecimiento se da en la medida en que continuamente se va revisando y va poniendo en práctica, es decir, por el hecho de que se consigue, también tiene que estar ahí constantemente en el acompañamiento, en la relación y en lo que aprenda cada día.

Para que esto a su vez también lo ponga en práctica y ayuden al fortalecimiento a la institución, fortalecimiento académico y fortalecimiento disciplinario, que son las cosas importantes, y que tengan en cuenta que eso es una cuestión que, recalco, nuestra labor es formar.

Entrevistadora:

En su propia opinión, ¿qué es lo que más le ha ayudado a ejercer sus prácticas directivas?

C.A:

En mi opinión primero debe actualizarse y segundo en delegar, en tener una muy buena relación con mis coordinadores, personalmente comparto con ellos casi diariamente, compartimos ideas con el fin de que se tome la mejor decisión en bien del colegio, nos reunimos y hablamos mucho para para lograr lo mejor, ponerlo en práctica y comunicárselo a los docentes para que las cosas marchen como deben marchar.

Entrevistadora:

¿Considera que el ejercicio de sus prácticas directivas ha experimentado alguna transformación durante y después de sus estudios de maestría? ¿Cuáles?

C.A:

Bueno, primero, tenía muy poca relación con los docentes. Es decir, la comunicación con los docentes era a través de los coordinadores, pero a partir de la maestría, me di cuenta de que para que las cosas marchen bien, para que se consiga el objetivo, de que los estudiantes mejoren en lo académico y mejoren en lo disciplinario, y que los docentes cumplan con las funciones que se delegan, el acompañamiento es muy importante y este conocimiento de lo debo a la maestría

Gracias al grupo de docentes con los que compartí en esta maestría, me dejaron una enseñanza tanto académico, como desde el punto de vista humano, de cómo relacionarse con las personas, con sus compañeros para que las cosas fluyan mejor.

Entrevistadora:

¿Qué factores cree usted que han influido en esta transformación? ¿Por qué?

C.A:

Bueno, digamos factores humanos en medida de mejorar la convivencia, el docente se va a sentir más a gusto, el estudiante se va a sentir más a gusto, y a nivel de impacto eso ayuda a que tenga buena demanda en la capacidad de gestión para solucionar cualquier tipo de problema desde el punto de vista disciplinario.

Y por otro lado me dejó la enseñanza de que como rector no es ser solamente el líder del colegio, sino del sector donde se encuentra la institución, porque eso ayuda que la relación que se mantenga con el entorno vecino ayude también al colegio cuando ellos vean cualquier cosa anómala.

Entonces, de mi parte, yo puse todo esto en práctica y me ayudó mucho, de la mano de la maestría.

Entrevistadora:

Muchísimas gracias por su tiempo, le deseo muchos éxitos en sus labores.

Fin de la entrevista 1.

Entrevista 2

Fecha:

Directivo docente- Coordinador de convivencia de género femenino que labora en un colegio público en el departamento del Guajira.

Entrevistadora:

Buen día, muchas gracias por aceptar esta invitación, la siguiente entrevista hace parte de la tesis de Maestría en Gestión y Dirección de Instituciones Educativas titulada “Significados y Transformaciones de Las Prácticas Directivas de los Estudiantes de la Maestría En Dirección Y Gestión De Instituciones

Educativas”. Su objetivo es recoger información de diferentes directivos docentes que se encuentran culminando sus estudios de Maestría en la Universidad de la Sabana sobre la transformación de sus prácticas directivas. La información que proporcione para el presente estudio será estrictamente confidencial y en ninguna circunstancia podrán utilizarse para otro fin que no sea el investigativo.

¿Está de acuerdo con participar?

T.G:

Si claro por supuesto.

Entrevistadora:

Perfecto, empecemos, ¿Puede hacer un breve relato sobre su experiencia como directivo docente, ¿cuándo y cómo inició este rol, como fueron los inicios de su rol como directivo docente?

T.G:

En 2016, asumí el cargo como coordinadora, y el internado a Kaiba del municipio de Albania. Digamos que en un principio tuve muchas dudas, muchas inseguridades, porque igual no es un cargo fácil, también porque tiene una población muy numerosa de estudiantes y yo iba a asumir un lugar de una persona que tenía un rol donde todos los niños le temían por carácter y por todas las imposiciones que tenían en la institución.

Había muchas expectativas sobre cómo iba a ser ese cambio entonces ahí inicia mi experiencia.

Luego de ahí, ya venía trabajando en ese Colegio, sabía cómo estaba funcionando, empecé a trabajar tratando de que no se viera tanto el cambio. Sin embargo, me fui más a asumir un liderazgo y no intimidar, así crearon una imagen de alguien que fomenta un sentido de pertenencia, amor al colegio, creando como sensibilizar y generar la conciencia. Ahí fue como mi inicio en el Colegio, digamos que esas fueron mis primeras experiencias.

Entrevistadora:

En este momento, ¿cuál es tu función como directivo docente?

T.G:

Bueno, estoy en la parte de la coordinación de convivencia de la institución, sin embargo, desde el 2020 hasta ahora, digamos que he mejorado un poco las prácticas, porque a través de la maestría, lo que hizo fue darme más fuerza, me permitió tener sustentos teóricos, me sentía más segura de lo que yo quería hacer, me puse muy juiciosa a estudiar y a materializar un poco en mi práctica lo que me iban enseñando a través de

la maestría, que de hecho ya se veían cambio, los maestros manifestaban haber notado un cambio positivo a comparación del docente directivo anterior..

Entrevistadora:

¿Súper y de acuerdo con la experiencia, con qué características debe contar un buen directivo?

T.G:

De acuerdo con mi experiencia, las características que debe tener un buen directivo es en primer lugar conocer muy bien su institución, no solamente en planta física, sino el personal de todo lo que uno dispone a su de su alrededor, y potenciar el desempeño. O sea, que uno es mas allá de juzgar, más bien poder identificar y poder potenciar esas habilidades que tiene el maestro de tal manera que no le saque buen provecho porque todos los profesores son capaces, es simplemente conocer los saberes, saber sortear un poco del personal, que esas falencias que uno va notando, las convierta en fortaleza, generar credibilidad, un trabajo que obviamente no es fácil. Muchos directivos nos resistimos a eso, pero si nos damos la oportunidad funciona perfectamente, sea lo que se dice en el libro, un documento que habla sobre cómo potenciar el desempeño del personal, es un libro de J: W que lo tengo como un libro de apoyo.

Entrevistadora:

Perfecto, muchas gracias. Y de acuerdo con esa vivencia, ¿qué desafíos exige hoy ser un buen directivo?

T.G:

Bueno, ser un buen directivo hoy en día, en sí, es humanizar un poco más la práctica, diría yo que algo muy importante está en gestionar las emociones, para ser un buen directivo y un buen líder tiene que crecer primero como persona, más bien estar preparado para ese momento, saber manejar estos instantes, eso para mí eso es ser un líder y un buen directivo, uno tiene que tener una habilidad para convencer, generar credibilidad y eso va mucho en la imagen que uno venda y las prácticas que uno venda, que se muestre como un directivo que planifica, que en lo posible, intentar ser coherente, ser muy cuidadoso, para mí un buen líder es un inspirador, entonces, uno como líder demuestra ese amor a la educación, es querer hacer las cosas con amor, no tanto porque uno quiera figurar y mostrarse como jefe, sino realmente es que uno defiende la academia y uno ama enseñar.

Entrevistadora:

¿Cómo evalúa su trayectoria como directivo docente hasta este momento?

T.G:

Digamos. Una de las cosas que me han favorecido a mí, es que siempre he tenido un compromiso con la educación, obviamente con muchos desaciertos en las decisiones, tenía algunos errores, pero en este momento yo me evaluaría del uno al diez en mi trayectoria, me calificaría con un 8 porque sigo aprendiendo.

Entrevistadora:

¿Cómo podría definir las competencias directivas? ¿Considera importante el desarrollo de las competencias directivas en la labor docente? ¿Y por qué?

T.G:

Yo creo que, como directivo, uno debe mostrarse como sea la experticia, yo diría siempre que el directivo, tiene que esforzarse un poco más, tiene que prepararse mucho más que el profesor, porque siempre tiene que ir con los pies adelante, o sea, no puede mostrarse con desaciertos y hablar de un tema que no está preparado, yo pienso que eso es un directivo. El docente siempre se da cuenta cuando el directivo sabe cuándo y planea, y eso es lo que va a generar credibilidad y respeto hacia el directivo también. Entonces, eso, eso para mí es muy importante.

Entrevistadora:

¿Desde su punto de vista y experiencia, que es una práctica directiva, considera importante el desarrollo de estas prácticas en la labor directiva en el día a día y por qué?

T.G:

Yo sí las considero importantes porque como te digo, uno siempre debe estar emocionalmente preparado, porque se pueden tener problemas, pero en lo posible eso no tiene que intervenir con tu rol en la institución, también saber gestionar las emociones. Y en las prácticas directivas de saber delegar funciones, saber hacer un llamado desde el sentido de urgencia como directivo, es decir, de tal manera que el docente entienda, entonces es muy importante el tacto al momento de tomar decisiones o convocar para dar un rumbo nuevo o diferente al que estamos acostumbrados.

Entrevistadora:

Usted me daba un ejemplo sobre saber delegar, ¿cierto? ¿Cuáles son las prácticas directivas que un directivo debe hacer en su quehacer cotidiano? ¿Cuáles serían si se enumeraran las más importantes?

T.G:

Las prácticas directivas que un directivo debe tener son: El trabajo en equipo, el liderazgo distribuido podría decir que son 2 aspectos fundamentales, saber delegar Funciones y un liderazgo distribuido.

Entrevistadora:

¿Cree que hay alguna diferencia entre competencia y práctica directiva? ¿Encuentra alguna distinción entre competencia y práctica directiva?

T.G:

Competencias y prácticas...(Mmm), Bueno, para mí las competencias es algo que debo tener claro para poder ejercer una práctica, es decir, yo debo desarrollar ciertas habilidades, obviamente es algo que primero se debe distinguir, y luego de distinguirlo llevo esta práctica al desarrollo.

Entrevistadora:

¿Antes de los estudios de la maestría, tenía algún conocimiento acerca de la existencia de las prácticas directivas? ¿Qué cree que caracterizaba a esas prácticas directivas? ¿Antes de cursar la maestría?

T.G:

Antes de cursar la maestría para mí las prácticas directivas era la que más, la que más imponía, puedo decir que toda la vida estaré agradecida con la universidad y con el Ministerio de Educación por esta maravillosa oportunidad.

Por la manera en cómo te cambian, te transforman, no solamente la práctica, te transforman como persona, te enseñan a crecer y a madurar, eso es educar, yo digo que eso debería lo deberían implementar en todas las universidades, que te ayuden a cambiar la mentalidad.

Entrevistadora:

¿Desde tu punto de vista, ¿cuándo y cómo se evidencia que se ha apropiado una práctica directiva?

T.G:

Se evidencia mucho en él tacto al momento de hablar, de generar convencimiento, ser muy organizados en la planificación, la pelea se me nota, uno en la planificación, los términos que yo suelo utilizar para dirigirme a los maestros, es el poder de convencimiento y credibilidad, sin necesidad de corregir siempre y sobre todo el reconocer los esfuerzos de los maestros, sacar un espacio no solamente para corregir, sino reconocer esas buenas prácticas que ellos están llevando a cabo y por otra parte algo que me enseñó la maestría es que siempre hay que tomar decisiones o decir algo basado en datos.

Entrevistadora:

¿Cómo cree que se fortalece esa práctica directiva?

T.G:

Bueno. El tema de la maestría y mi proyecto de grado lo enfoqué en algo muy real, en una problemática presente en la institución y es un bajo rendimiento académico.

Tuvimos un grave problema con eso, no hallábamos una solución, pero no nos habíamos dado cuenta en sí cuál era el camino, todo partió de darnos la oportunidad de sentarnos a ver el problema y al momento de socializar, algunos profesores de hecho ya tenían idea de porque se estaba presentando este problema.

Eso permitió darle un nuevo horizonte al colegio sobre nuestras prácticas, qué es lo que nosotros debemos mejorar, cómo debemos trabajar y no solamente era un trabajo del profesor, los directivos deben acompañar en ese momento y hacer seguimientos, luego, hacer los planes de mejoramiento institucional, realmente esto es lo que le ha dado una transformación a nuestra institución. Es decir, hacer un verdadero seguimiento y evaluación, porque todos hablamos de evaluación, pero nunca se detiene a mirar realmente cómo se hace un verdadero trabajo de evaluación, porque a veces no utilizamos las palabras adecuadas para poder expresar las situaciones.

Entrevistadora:

¿De acuerdo con su experiencia, cuál sería esa diferencia entre competencias y prácticas directivas?

T.G:

La diferencia en prácticas y competencias es que, las competencias son esas habilidades que nosotros vamos desarrollando y que creemos que son necesarias para poder llevar algún ejercicio en la práctica, son competencias que debemos desarrollar.

El saber evaluar que necesito para poder llevar a cabo esa práctica. La cuestión es, cómo es tu práctica, es decir, cómo lo estás llevando a cabo, porque no muchas veces interiorizamos lo que queremos, pero no tengo esa competencia de cómo como yo materializo todo.

Entrevistadora:

¿Qué cualidades debe tener un directivo para lograr eficacia en esas prácticas directivas?

T.G:

En primer lugar, yo digo que es un directivo empático, tener algo de tacto, tener mucha habilidad al momento de tomar decisiones, ser un directivo que realmente sea organizado, planifique, y conozca su institución, de lo contrario, siempre van a ser decisiones ambiguas, van a haber muchos desaciertos si no conoce realmente y no se apropia realmente de las verdaderas necesidades de la institución.

Entrevistadora:

Dentro de su experiencia, ¿qué es lo que más le ha ayudado a ejercer esas prácticas directivas?

T.G:

Lo que más me ha ayudado a mí, es el amor a la educación, yo amo mi trabajo, y para mí, el colegio es mi segunda familia, porque paso parte de mi vida allí.

Y yo sueño con posicionar a mi institución no solamente en promedio, sino ver a mis estudiantes ejerciendo a través de la educación, y la educación es una oportunidad de mejorar la calidad de vida y más en la población donde trabajo. Digamos que he intentado materializar todo a lo que uno se compromete siendo un directivo, como transformar la educación, y qué necesito para transformarla

Y esa iniciativa es lo que me ha permitido a mí ser un directivo que está ahí, atento a todo, tratando siempre como de apoyar al maestro, guiando, gestionando siempre lo que hace falta para poder alcanzar eso que nos propusimos. Entonces eso es lo me ha ayudado mucho a mejorar mis prácticas como directivo, que yo trabajo con mis docentes.

Nos hemos puesto en la meta de que después de una de una directriz, hay que recordar, hay que acompañar, y hay que evaluar.

Entrevistadora:

¿Consideras que el ejercicio de las prácticas directivas ha experimentado alguna transformación durante y después de los estudios de la maestría, cuáles?

T.G:

Totalmente, primero, que hemos alcanzado a organizarnos como institución, sobre todo en las en el en lo que es, digamos, el maestro, desde su función hace esto, el directivo de su función hace esto, que hemos tratado de hacer eso de una forma muy organizada y práctica.

Nosotros planificamos y nuestra propuesta es mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Es decir que cada uno está asumiendo los deberes que les competen. Los directivos siempre están apoyando y acompañando, esto anteriormente no se veía, había distanciamiento, pero ahora mismo si se ve mucho el acompañamiento, el seguimiento y la evaluación.

Entrevistadora:

O sea, digamos que dentro de su función como directiva tiene una retroalimentación de tu equipo de trabajo, de como lo está haciendo ¿sí?

T.G:

Sí, totalmente, yo soy coordinadora. Pero, eeee, yo he tratado de asumir ese compromiso de hacer una retroalimentación. Porque allá somos 3 directivos, está un rector y 2 coordinadores. Pero digamos que de

los 3, yo soy yo, o fui la beneficiaria de la maestría, yo salí, digamos que becada, pero yo he tratado como de que, o sea, de ser como ese apoyo con mis compañeros. Y mis compañeros han tenido muy buena aceptación con eso. ¿Entonces las cosas que yo hago, o sea, esas prácticas, no solamente yo lo digo, es que yo voy a hacer esto para qué? Porque me lo están pidiendo en la universidad, no, o sea, yo lo hago, lo hago como una práctica mía, porque hay una necesidad, el colegio no para que me den una firma ahí, porque eso yo lo necesito, porque si no me aprueban en la maestría no hago la tesis o no me van a condonar la beca en 2 años, por ejemplo, no, o sea, nosotros, yo lo he llevado muy real y entonces es eso. Eso ha hecho que sea que el trabajo sea muy sólido. Con el rector y el otro compañero que tengo en el colegio.

Entrevistadora:

¿Qué factores crees que han influido en esa transformación y por qué?

T.G:

Bueno, yo digo que La responsabilidad, o sea, yo he asumido una responsabilidad. Y un compromiso desde el primer momento para poder uno hacer las cosas bien desde el comienzo, si no uno después que uno quiere no puede. Y el tema de la educación es un tema, yo diría que tan sensible, porque para mí es un tema sensible porque es que si nosotros no nos comprometemos. La educación, créeme que nunca se va a transformar, entonces para uno poder transformar la educación, toca, es que uno realmente se transforme y cambie primero uno como directivo o maestro.

Bueno, cualquier persona que esté en el ejercicio de la educación, entonces eee, lo que ahorita de pronto he alcanzado o hemos hecho en el Colegio, ha sido gracias a eso, es que asumido un compromiso y una responsabilidad mucho mí de la que ya yo tenía con el Colegio, porque que he hecho lo he tratado de hacer así bien, simplemente que ahorita es como sin sesgos, con una mente diferente, mucho más en el hoy, mucho más como entendiendo un poco más, realmente como que es que es un líder, como sé que necesitamos, como se trabaje aquí, porque sabes, muchos hablamos de trabajar en equipo. Y bla. Pero se nos olvidan ciertas cosas a veces para poder trabajar en equipo y más para un directivo.

Uno no quiere, por ejemplo, digamos, no, me voy a dar la oportunidad de que sea el maestro tomando la decisión por mí, porque uno a veces tiene miedo a eso. ¿Cómo se ejerce un verdadero liderazgo? Uno no tiene miedo de que los maestros nos acompañen a tomar decisiones, eso nunca le va a quitar el puesto de ser líder o directivo. Incluirlos.

Entrevistadora:

Muchísimas gracias por el tiempo y por su participación, muchos éxitos en sus labores.

Fin de la entrevista.

Entrevista 3

Fecha: 08 de marzo 2023

Directivo docente - Coordinador académico de género femenino que labora en un colegio público en el departamento del Guajira.

E.I:

Buen día, muchas gracias por aceptar esta invitación, la siguiente entrevista hace parte de la tesis de Maestría en Gestión y Dirección de Instituciones Educativas titulada “Significados y Transformaciones de Las Prácticas Directivas de los Estudiantes de la Maestría En Dirección Y Gestión De Instituciones Educativas”. Su objetivo es recoger información de diferentes directivos docentes que se encuentran culminando sus estudios de Maestría en la Universidad de la Sabana sobre la transformación de sus prácticas directivas. La información que proporcione para el presente estudio será estrictamente confidencial y en ninguna circunstancia podrán utilizarse para otro fin que no sea el investigativo.

¿Está de acuerdo con participar?

C.M

Sí claro, ¿me puedes repetir el nombre de la investigación?

E.I:

“Significados y Transformaciones de Las Prácticas Directivas de los Estudiantes de la Maestría En Dirección Y Gestión De Instituciones Educativas”.

Para iniciar, puede hacer un breve relato sobre su experiencia como directivo docente ¿Cuándo y cómo inició este rol? ¿Cómo fueron los inicios de su rol como directivo docente?

C.M

Bueno, en aquel entonces, pensaba que tenía mucho de líder, Yo soy licenciada docente de ciencias sociales por 21 años, tanto en colegios públicos como en colegios privados. Llegan los concursos al sistema de educación en Colombia por méritos, concursé porque era provisional. Cuando era docente concursé primero para docente de ciencias sociales y tuve la fortuna de entrar al sistema ya en propiedad, en el 2005.

En el 2008, concursé nuevamente para directivos coordinador y ahí empezó esa aventura de directivos. Me considero que siempre fui participe en las gestiones directivas y administrativas de la institución siendo docente. La rectora siempre vio en mí, ese liderazgo. Entonces hacían grupos, para el plan de mejoramiento, para la autoevaluación y ahí estaba yo siempre, integrando ese equipo de trabajo. Cuando ya concursé, me

tuve que ir de la institución educativa pública donde estuve trabajando casi por 10 años, porque ahí no había una plaza para coordinador, entonces me tocó trasladarme y pedir la plaza en otra institución.

Ahí empieza esa gran labor como directivo docente desde el 2010. Siento que me ha ido bien, van a completarse en el mes de abril 13 años desde que estoy nombrada como coordinadora en Maicao, La Guajira. Pero desde que soy directivo ya he pasado por cuatro instituciones, por el cierre de algunas plazas y porque eran bastantes alejadas del casco urbano, lo cual me ha hecho trasladarme a otras instituciones. Me trasladaron a una institución urbana donde demore 6 años, luego de ahí, pase a otra institución donde también demore 6 años y después de la pandemia, desde el año 2021 en el mes de septiembre, inicié en la institución que estoy ahora.

Cuando gane el concurso, mis compañeros decían. “No te vayas de coordinadora o directora porque tú eres muy buena docente y sé que vamos a perder una muy buena compañera, te vas a volver inhumana allá de directivo”. Hoy gozo de que esas palabras no tuvieron poder, porque la verdad es que las palabras que recibo día a día de mis compañeros son: “usted es una mujer maravillosa, que genial señora, usted nos entiende, usted es empática”, entonces yo le digo a mis compañeras, que sus palabras no hicieron Eco porque mis compañeros de verdad se sienten bastante acompañados. Es más, desde el colegio donde trabajaba, aun me dicen que me extrañan y que ¿por qué se fue?

Algo que me gusta es esa inestabilidad, me gusta estar cambiando, no me gusta anclarme a una sola institución y como docente lo hice, por eso le digo al rector donde estoy ahora, Profe, yo conozco todas las instituciones de Maicao, solo me faltan dos, he recorrido 13 de las 15 instituciones como docente y ya llevo 4 como coordinadora, siendo unas experiencias maravillosas, aprendiendo porque le puedo decir a mi rector que conozco 13 PEI, 13 EH, 13 Manuales de convivencia y con todo esto voy practicando, aportando y aprendiendo de cada institución, teniendo un crecimiento tanto profesional, conocimiento y personas.

E.I:

¿Cómo evaluaría su trayectoria como directivo docente hasta este momento?

C.M:

Creo que mi trayectoria ha sido bastante positiva. Me he destacado por mi capacidad para adaptarme a los cambios en el entorno educativo. La formación en la MDGIE me ha brindado herramientas que me han permitido enfrentar los desafíos de manera efectiva. He aprendido a ser flexible, a encontrar soluciones

creativas y a liderar a mi equipo en momentos de incertidumbre. Además, siento que he desarrollado un liderazgo fuerte a lo largo de mi trayectoria. He aprendido a inspirar y motivar a mi equipo, a crear un ambiente de confianza y colaboración, y a delegar responsabilidades de manera adecuada. Reconozco la importancia de escuchar y valorar las opiniones de los demás.

También me destaco por estar siempre dispuesto a aprender de diferentes contextos y experiencias. Busco constantemente oportunidades de capacitación y desarrollo profesional para mantenerme actualizada en las últimas tendencias educativas. Estoy satisfecha con mi trayectoria debido a mi capacidad de adaptación, mi liderazgo efectivo y mi disposición para aprender de manera significativa. Continuaré buscando oportunidades para crecer y mejorar como directivo, brindando un mejor servicio a nuestra comunidad educativa.

E.I:

¿Cuál fue tu mayor reto al momento de llegar a la coordinación?

C.M:

Muy humildemente, en Maicao me conoce todo el mundo, toda persona que haga parte del sistema educativo, me conoce, entonces el reto primero fueron los maestros, porque ellos comentaban: “La señora Claudia es muy buena, ella es exigente”. Porque si era verdad, a pesar de ser exigente, soy una persona amplia, muy estricta y me gusta que la persona que trabajan conmigo, crezcan. El reto para mí era enfrentarme a mis compañeros docentes, que eran mis compañeros del área de ciencias sociales y ahora soy quien los va a dirigir, orientar y hacer seguimiento, por lo que, este fue el primer reto para mí.

El otro reto fue con mis compañeros directivos, con los otros coordinadores, porque tuve ciertas dificultades por que no preví que se fueran a presentar celos entre los compañeros directivos con mis compañeros docentes, en el 2010 y 2011 fue bastante duro enfrentar eso, porque los compañeros docentes ya me querían y cuando yo llegué con los compañeros directivos se presentaron estos choques. La compañera con quien tuve ese inconveniente, ahora como muy buenas amigas a pesar de que ya no estoy en la institución. Ella estaba en la otra de institución, pero como coordinadora provisional y éramos muy buenas amigas. Pero yo me gane el concurso y cuando me nombraron, llegue a desplazarla porque estaba provisional. Ese momento fue muy intenso, porque tuvo que intervenir la rectora, que había construido una confianza con la anterior coordinadora y llegue yo y los docentes no querían trabajar con la otra coordinadora, a pesar de que la rectora siguió dándole funciones de directivo y horas de docente para no sacarla del sistema. Sin embargo, por situaciones del pasado entre los profesores y la coordinadora, los profesores no querían continuar trabajando con ella y al llegar yo ellos me vieron como un salvavidas, por lo que los profesores hablan de ella y la coordinadora, creyó que, yo iba a invadir a tomar su espacio que

había construido por más de 10 años. Fue realmente difícil, porque yo debía entrar a realizar las funciones que me correspondían según el cargo que había ganado por merito, sin embargo, la rectora por sus años de trabajo con la coordinadora se encontraba más a favor de ella, pero por mi lado, los profesores me apoyaban y me decían que yo debía ejercer mis funciones de coordinadora.

Entre la rectora y la coordinadora había un plan detrás el cual, sentía yo que no me dejaba avanzar, fue tanto que la rectora me dijo que sabía que yo venía a cumplir unas funciones pero que lo hiciera despacio, pero esto llego a un momento en el que empezaron los roces entre la anterior coordinadora y yo, porque había desautorización o falta de comunicación asertiva. Fue tanto que me sentí incomoda y lo hablé con el secretario de educación. De un momento a otro empezó a bajar la cantidad de estudiantes y tuvieron que sacar a un coordinador, para enviarlo a otra institución que tuviese más cobertura, ahí fue cuando vi la oportunidad de postularme y logre el traslado a la otra institución. Sin embargo, el problema de la otra institución no se solucionó, porque el puesto de coordinadora no estaba nombrado, ya que la otra directiva esta puesta con funciones por la rectora, pero no era oficial, ahí llego un nuevo coordinados, el cual un tiempo después me encontré y me dijo que en institución no dejan trabajar.

Afortunadamente en la nueva institución fue maravilloso, problemas como siempre en cualquier lado, está el que no camina, el perezoso, el que llega tarde, el que no cumple con lo que se debe entregar, pero para eso estamos nosotros, para orientar, hacer seguimiento y yo les decía, que a mí me pagan por esto, yo no puedo estar robándole al estado, imagínese si yo no les hago seguimiento o les recibo el plan de aula, a la asistencia d ellos estudiantes, maestros, eso quiere decir que no estoy cumpliendo con mis funciones y ellos me decían que así debía ser, y eso que llegue al colegio más duro, de los profesores más duros, más sindicalistas de Maicao y yo pude con eso, eso para mí es un orgullo, por eso le digo a mi rector que acá tenemos los profesores más dóciles, porque yo vengo de instituciones más duras, con profesores sindicalistas que se le pararon al secretario de educación, al rector, pero yo dócilmente los estoy llevando y ahora son mis amigos, me valore, respetan, por lo que los docentes que tengo ahora, son más dóciles y cumplen con cada tarea asignada. Es de eso, se trata de escuchar el otro, de la empatía de que cumplamos. Y que aquí estamos para esto. Para mejorar este sistema y para cumplir todo eso que nos demanda el Ministerio de Educación y si tenemos cosas nuevas e innovar, y si la autonomía nos permite hacer cosas maravillosas, pero para bien, pues bienvenidas, les digo yo.

Trabajando yo concursé para rectora y me lo gané, pero estoy bastante lejos de los puntos porque hay 12 plazas y estoy como el puesto 25, pero ahí estamos.

E.I:

¿Cuál es su función como directivo docente?

C.M:

Desde los concursos las funciones de los coordinadores son integrales, hacemos disciplina, convivencia y academia. Las funciones están estipuladas en la cartilla 31, la evaluación de desempeño, todas las funciones, tanto las comportamentales, como las funcionales que debemos cumplir, los coordinadores. La revisión del PEI, organización, planeación, dirección, seguimiento, alguna vez me dijeron, ¿y usted que es un policía? Ahí dice: Orientación, dirección, seguimiento, evaluación, vigilancia, control. Entonces todo esto lo tenemos que hacer, yo soy parte y están establecidas las funciones de los directivos docentes.

E.I:

De acuerdo con su experiencia, ¿Con qué características debe contar un buen directivo docente?

C.M:

Precisamente en eso amanecí pensando hoy. Yo dije, ¿cuáles serán las cualidades más importantes? ¿Que debe tener no un directivo? Yo lo hablaba en forma general los maestros, porque ayer me paso un caso con un docente que está en la jornada contraria a la que yo estoy direccionando, Porque tenemos un proyecto de robótica, Se molestó porque yo le dije algo, Mencionó al rector de una manera muy despectiva, Y mencionó a otra coordinadora también que no estaba. Y yo amanecí pensando, hoy le voy a hablar al profesor, al rector. ¿Cuáles deben ser las cualidades que debes debe tener un docente o maestro en general? Incluía coordinadores y directivos, porque también tenemos una cantidad de falencias, no queriendo decir que somos perfectos, pero si observadores.

¿Qué debemos tener como directivos y como maestros de aula? Porque no todos tenemos esas cualidades para estar ahí dirigiendo, personas, orientando personas, orientando seres humanos. Incluso yo he tenido algunos tropiezos con algunos compañeros coordinadores, por lo que dicen a veces, cómo va a hacer ella eso así o los compañeros que tenemos en el área administrativa, al personal de servicios generales que de pronto no tiene el mismo estudio que nosotros, a todos ellos tenemos que estar orientando. ¿Verdad? Y somos nosotros, que tenemos que orientarles ese comportamiento, esas actitudes, porque se nos presentan unos problemas.

Actualmente, tenemos problemas con una persona de servicios generales, que atiende en la portería, ella atendió mal a unos padres de familia y ya se ha vuelto repetitivo. Entonces yo decía al resto de profesores, vamos a cambiarle de sitio, no la vamos a tener en portería, tengámosla en otro lugar, pero también tenemos que ayudarle a mejorar a ella, porque si no todo el tiempo vamos a estar cambiándola. Ya,

ya nosotros tenemos que aprender, primero, que somos seres humanos, claro, sentimos, tenemos defectos, no somos perfectos, pero que también tenemos que orientar a otros seres humanos. ¿Verdad? Y eso es difícil. Orientar a seres humanos muy difícil.

Los maestros, que tienen personitas a su cargo. Ellos quieren orientarlos todos por igual, entonces, ¿qué cualidades es la pregunta, debemos tener los maestros, incluyendo directivos y profesores de aula, para orientar seres humanos? Y yo pienso que son muchas, y en todas hay que mejorar siempre todos los días cualidades

El Compromiso primero conmigo mismo como ser humano, después con unas personas que nos ponen, que están a nuestro cargo y después con la sociedad. Padres de familia ¿cómo los orientamos? Con calma entonces primero es esa La Paz que yo debo tener, el amor, la vocación por mi profesión y saber conocer el sistema educativo, conocer para que estoy en una institución educativa, tener ese compromiso primero personal, luego laboral y por supuesto social. Yo le digo por cualquier motivo, que usted haya llegado al sistema educativo colombiano, apropiarse de él, conózcalo, comprométase y haga lo mejor posible.

Debemos saber conocer el sistema educativo colombiano. Saber ¿para qué llegué a ese sistema? ¿cuáles son los objetivos? ¿cuál es el objetivo de básica primaria? ¿Cómo debe salir un estudiante de quinto grado? Yo se lo recalco a los maestros.

E.I:

¿Qué desafíos exige, según su vivencia, ser un directivo docente hoy en día?

C.M:

Desafíos, bueno desafío. Todo lo que te he contado han sido desafíos, hay que seguir trabajando con los maestros que no empoderan del trabajo, pero uno los tiene que ayudar. El sistema se encarga de ir sacando a los maestros y lo digo porque tengo tantos compañeros que hoy no están en el sistema educativo.

Tengo compañeros que se presentaron al concurso y nunca pasaron, nunca los seleccionaron, y en mi análisis, vi la actitud frente al compromiso frente al trabajo, nunca se comprometían a nada, no leía, no se capacitaba. En ese sistema educativo, el docente debe estar comprometido y capacitarse constantemente, leer autores, teorías, estar presto a los comportamientos.

El otro gran reto que tiene el directivo y sistema educativo, son los niños, la juventud y las familias del mundo de hoy, donde existe un tipo de sociedad diferente en comparación a la de hace 10 años. Hablando con compañeros que tengo en otras plazas en Medellín y Bogotá, me comentaban el tema de la Identidad de género. Este es un reto muy grande para nosotros, entender y manejar la situación que nos da hoy la sociedad.

Nos toca dedicar el tiempo a los niños, para cambiar el pensamiento de los niños y se enfoquen en su propósito de vida.

E.I:

¿Cómo evaluaría su trayectoria como directivo docente hasta este momento?

E.I:

¿Cómo podría definir las competencias directivas? ¿Considera importante el desarrollo de las competencias en la labor directiva? ¿Por qué?

C.M:

Liderazgo, ser líder, pero un líder empático. Eso para mí lo es todo, para darle la confianza a los maestros, hace sentir importantes en cada perfil y tare que se les asigna.

E.I:

Desde su punto de vista y su experiencia, ¿Qué es una práctica directiva? ¿Considera importante el desarrollo de las prácticas directivas en la labor directiva? ¿Por qué?

C.M:

Son todo lo que atañe a las funciones que tenemos. Desde el Ministerio de Educación ya eso está emanado. Funciones de los directivos, docentes, coordinadores, rectores, funciones de los maestros, de los profesores de aula, funciones del director rural. que la autonomía nos permite, El contexto nos permite ser flexibles con situaciones que se nos presentan y tenemos la potestad de tomar decisiones, sin salimos de las funciones obviamente.

E.I:

¿Cuáles diría que son las prácticas directivas que un directivo docente debe hacer en su quehacer cotidiano?

C.M:

El acompañamiento al plan de aula diario, con maestros. Momentos de observación de clase para hacer el seguimiento al plan de Aula.

La atención a padres de familia, hay casos donde el padre de familia que nunca aparece por el colegio, que toca estar citando y le mando uno a la primera citación, la segunda citación, la tercera citación, hasta que nos toca tomar una visita domiciliaria. Muchas veces toca así, porque toca intervenir el niño cuando no

va bien, no trae la tarea, no viene bien presentado, no asiste, no trae útiles, cuando vemos que no hay atención en casa.

E.I:

De acuerdo con su experiencia como directivo docente, ¿Cuál es la diferencia entre una competencia y una práctica directiva?

C.M:

Bueno la competencia va más a lo que en el día a día necesitamos para liderar, ya la práctica directiva es lo que desde la ley y las funciones me establecen que debo hacer en la institución.

E.I:

Antes de sus estudios de Maestría, ¿tenía algún conocimiento acerca de la existencia de las prácticas directivas? ¿Qué cree que caracterizaba sus prácticas directivas antes de cursar la MDGIE?

C.M:

Siempre he sido muy juiciosa, en el sentido que me gusta conocer el sistema educativo de Colombia, conocía mis funciones perfectamente, igualmente sentía la vocación de ser maestra y lo confirmo con los demás cuando me lo dicen. Tenía claro para que esté en el sistema educativo, desconociendo que tenía competencias que no colocaba en práctica e investigaba mucho para tener clara las funciones según la legislación.

Cuando me presento al concurso, conozco todas las funciones de la cartilla, la evaluación y autoevaluación institucional, que eso es un referente que todos los maestros debemos conocer, porque hay gente que está en el sistema y no conoce lo básico, se deben apropiar de los documentos. Aprendí a través de la lectura y autogestión, cuáles eran las directrices y leyes para cada uno de los grados, por eso si bien hice una maestría y me ayudo en muchas cosas tampoco estaba en ceros, ya tenía unos conocimientos previos.

E.I:

Desde su punto de vista, ¿cuándo y cómo se evidencia que ha apropiado una práctica directiva?

C.M:

Pues que este haciéndose, porque una cosa, es decir, y otra aplicarlo y hacerlo, por ejemplo, en la responsabilidad de liderar mis profesores, necesito escucharlos, pero también a los papás.

E.I:

¿Cuándo y cómo se evidencia que ha fortalecido una práctica directiva?

C.M:

Pues precisamente, si en la realidad lo estoy haciendo y soy consciente de eso, por que como coordinadora puedo querer muchas cosas, pero si no tengo un equipo para trabajar es muy difícil, entonces siento que he podido tener un equipo que nos apoyamos.

E.I:

En su opinión, ¿qué cualidades debería tener un directivo docente para lograr eficacia en sus prácticas directivas?

C.M:

Uy, pues muchas, creo que lo he dicho en esta entrevista, liderar escuchando a otros, tener en cuenta las opiniones de los demás, pero además informarse y buscar aprender constantemente, porque uno no se puede quedar ahí, leer las leyes, los fines de la educación, todo eso ayuda a que seas una persona competente en tu cargo, y además entiendes el propósito de trabajo en la I.E, porque tampoco se trata de hacer el trabajo de todos, todos tienen un rol específico y usted trabaja al son de eso.

E.I:

En su propia opinión, ¿qué es lo que más le ha ayudado a ejercer sus prácticas directivas?

C.M:

Conocer, querer aprender, me encanta aprender, indagar, investigar y eso me ha ayudado a ejercer mi cargo, no me quedo con la duda, sino que voy y pregunto, me informo, y asesoro para tomar buenas decisiones basadas en un conocimiento claro o referente.

E.I:

¿Considera que el ejercicio de sus prácticas directivas ha experimentado alguna transformación durante y después de sus estudios de maestría? ¿Cuáles?

C.M:

Nos cambió totalmente el chip, el chip, yo venía haciendo una líder, pero ahora lo soy más, sabiendo lo que quiero transformar y a donde quiero llegar es decir más eficaz. El cambio organizacional personal cambio totalmente, todo tiene un flujo, una planeación y todo termina en bien. Mi vida laboral es más plena,

diría yo, sin tanto estrés. Incluso me toca estar diciéndole a los compañeros coordinadores, hacer las cosas con calma, eso lo podemos hacer así, así se hace y va saliendo.

Se establecen procesos para atención a los procesos, familiares y estudiantes, en los cuales se deben cumplir las etapas para no apresurarse. La planeación es la base de la tranquilidad interna, porque se confía en los procesos establecidos. Me ha dado el conocimiento para engranar todos los componentes de la institución educativa.

La Maestría me ha transformado la vida, me volvió más empática, me expreso de manera diferente, veo los procesos de manera diferente y algo que si me reforzo, fue valorar mucho más a mis compañeros de aula, porque ellos son los verdaderos expertos en el conocimiento practico, para darle manejo a todos los procesos dentro del aula.

Por ejemplo, hablo por el grupo que tuvimos porque eso lo conversamos en el grupo de profesores y la frase que nos identifico fue, nos transformó nuestra vida, nuestra profesión y nuestra práctica laboral.

E.I:

¿Qué factores cree usted que han influido en esta transformación? ¿Por qué?

C.M:

Crear en las capacidades propias para desarrollar la planeación y crear objetivos claros, crear sus modelos pedagógicos, decir las cosas como se deben decir. Reconocer cuando no sé las cosas, porque el conocimiento se nos hace más pequeño a medida que vamos adquiriendo uno nuevo. He encontrado, que el día a día, las instituciones generan unas funciones nuevas y específicas para ser realizadas.

Entrevista 4

Fecha: 9 de diciembre de 2022

Directiva Docente-Coordinadora de convivencia de género femenino que labora en un internado del sector público del departamento de Huila.

¿Cómo ha sido su experiencia como directivo docente cuando inició como inició este rol, ¿cuáles fueron los inicios, los mayores retos?

M.A.R: Puede hacer un breve relato sobre su experiencia como directivo docente ¿Cuándo y cómo inició este rol? ¿cómo fueron los inicios de su rol como directivo docente?

F.M.C: mmmm...pues a ver como directivo docente, experiencia docente tengo alrededor de 27 años. Inicialmente tuve dos coordinaciones a cargo hace ya bastante tiempo, luego me desempeñé con como

docente durante más de 15 años y hace ya casi 8 años estoy desempeñando un cargo como coordinadora en el sector oficial mmmm ¿Los mayores retos? Pues no, básicamente la diferencia entre la parte del sector privado y del sector oficial no siempre hay bastantes diferencias entre un espacio y otro, administrativamente hay bastantes diferencias pues... porque el sector oficial tiene, digamos cierto grado de exigencia, ¿no? en el sector privado, las cosas se manejan mucho más pues de manera que el dueño de la institución quiere manejar, mientras que el sector oficial pues tiene sus reglas, ¿no? Pues esa es la mayor diferencia.

M.A.R: ¿Cuál es su función como directivo docente?

F.M.C: En este momento yo tengo a cargo la coordinación de un internado femenino para población vulnerable en un municipio que se llama Gigante, aquí en el Huila, entonces básicamente mi función con ellas es mas de convivencia que académica.

M.A.R: ¿Cómo evaluaría su trayectoria como directivo docente hasta este momento?

F.M.C: El conocimiento y la experiencia que he obtenido en ambos sectores se han complementado mutuamente, lo que me ha permitido desarrollar una amplia gama de habilidades y conocimientos. Esta diversidad de experiencias ha sido fundamental para mi crecimiento profesional y me ha proporcionado una ventaja única a la hora de enfrentar los desafíos y buscar soluciones en el ámbito educativo.

M.A.R: De acuerdo con su experiencia, ¿Qué características considera usted que debe tener un directivo docente?

F.M.C: Un directivo docente debe ser un líder, debe ser muy humano, debe tener empatía con las personas con las que trabaja. Pero además de todas esas cosas, debe, digamos que tener un manejo, lógicamente, que de conocimientos y de funciones de lo que te lo que a su cargo le compete.

M.A.R: ¿Teniendo en cuenta, digamos, como su experiencia que digamos, qué desafíos le exige hoy en día ser directivo docente?

F.M.C: Pues hay un mayor grado de exigencia que en otra época. cómo te decía en la parte del sector oficial, existe bastante vigilancia sobre las funciones del directivo. Las comunidades ya no son tan ciegas, por decirlo de alguna manera las comunidades son más conscientes de cuáles son sus derechos. Es más, mucho más conscientes de sus derechos que esos deberes. Y entonces el manejo de las comunidades se debe hacer con bastante cuidado, por eso te decía que es necesario tener empatía, ¿no? con las comunidades y con los estudiantes. Yo creo que el mayor reto tiene que ver con eso, con el manejo que se pueda tener de las comunidades y el cómo llegar a ellas para que el trabajo sea fructífero de ambos lados.

M.A.R: Desde su punto de vista y experiencia, ¿qué se puede considerar como competencia directiva y cuáles serían sus características?

F.M.C: Bueno pues... la competencia directiva hace referencia a todas las funciones por decirlo de alguna manera que le corresponden a un directivo en el orden de organización, ejecución, de funcionamiento y generalidades de la institución, pienso yo.

M.A.R: **¿Considera importante el desarrollo de las competencias en la labor directiva? ¿Por qué?**

F.M.C: Las competencias directivas, claro, son muy importantes, es muy importante que el que el directivo sepa, tenga manejo de conceptos, tenga ese pensamiento estratégico del que tanto nos hablan durante la maestría y que sepa aplicar ese proceso en su trabajo académico. Esa parte es muy importante.

M.A.R: **Desde su punto de vista y su experiencia, ¿qué se puede considerar como una práctica directiva y cuáles serían sus características?**

F.M.C: Una práctica directiva es como un espacio específico en el que se puedan aplicar conocimientos, se puede hacer planeación, se puede hacer organización y ejecución de un proyecto, un espacio en que tenga que ver con la institución o con el desarrollo de la función como directivo. Por ejemplo, una práctica de directiva tiene que ver con, digamos en mi ámbito, la organización de todo el esquema curricular, la gestión académica.

M.A.R: **¿Considera importante el desarrollo de las prácticas directivas en la labor directiva? ¿Por qué?**

F.M.C: Si claro que es importante. Yo pienso que, si no hay primero que todo formación en la práctica directiva y luego esa aplicación de la formación, ¿Cómo se dirige? Si no podemos estar actuando de manera desactualizada, las normas cambian las formas también cambian. Entonces esa ese desarrollo de prácticas directivas debe estar actualizado y tiene que ser desarrollado en las instituciones de acuerdo con las directrices de las entidades que se encargan de esta parte del proceso de gobierno.

M.A.R: **¿Cuáles diría que son las prácticas directivas que un directivo docente ejerce en su quehacer cotidiano?**

F.M.C: ¿Las prácticas directivas? Podríamos hablar, pues, en primera instancia del manejo de... pues manejo es una palabra como que bueno, no viene al caso, como todo el proceso que tiene que hacer con la Comunidad, cierto, los docentes, los padres de familia, los estudiantes, ese proceso administrativo que tiene que llevarse a cabo con todo el personal que tiene a su cargo cierto. De la misma manera, toda la gestión que tiene que hacer ante las entidades gubernamentales que le competen a la institución o que se relacionan con la con la institución. Y de la misma manera es el relacionamiento que tiene la institución con otros espacios del ámbito. Puede ser en este caso, por ejemplo, del municipio del departamento. Ese

relacionamiento es parte de las prácticas directivas directivo debe tener en su haber en su proceso de trabajo diario.

M.A.R: De acuerdo con su experiencia como directivo docente, ¿Cuál es la diferencia entre una competencia y una práctica directiva?

Las competencias se refieren básicamente a las que le atañen directamente como directivo. Me parece a mí que tiene que ver con eso y las prácticas directivas es el cómo desarrolla su trabajo en su campo de acción, es su espacio de trabajo, como hace que esas competencias funcionen en pro de las comunidades y de lo que el directivo pretende solucionar o hacer, dentro de su proceso de trabajo académico, niño y de convivencia. La competencia hace referencia a lo que a mí como directivo me toca hacer, lo que yo debo hacer que esté dentro del ámbito de mis funciones, ¿cierto? y la práctica, cómo aplico esta función, cómo aplico ese quehacer en la función, en el trabajo como directivo.

M.A.R: Desde su punto de vista, ¿cuándo y cómo se evidencia que ha apropiado una práctica directiva?

F.M.C: Yo pienso que cuando ya esa práctica se vuelve funcional en la institución. Cuando esa práctica que tú has implementado, que has digamos, primero, diseñado, organizado, puesto en marcha y ya es funcional, entonces sí considero que se apropió en la institución.

M.A.R: Desde su punto de vista, ¿cuándo y cómo se evidencia que una práctica directiva se ha fortalecido?

F.M.C: Eso es un proceso de tiempo, pienso yo. La funcionalidad o la función de la práctica directiva puede ser cambiante. En ... en, digamos en forma, pero no de fondo. Si la práctica tiene una claridad en qué hacer, qué pretender que hacer, a dónde va esa práctica, entonces pienso que ya se ha fortalecido, y sí está funcionando es ya una práctica que hace parte de la dinámica institucional.

M.A.R: En su opinión, ¿qué cualidades debería tener un directivo docente para lograr eficacia en el ejercicio de sus prácticas directivas?

F.M.C: Entonces, en primer lugar, debe ser un líder. Pero debe ser un líder eh ... como le digo yo. Un líder que haga ese proceso de asignación de funciones, que vigile, que procese, que coopere, que trabaje en equipo con las personas que trabajan con él. Algunos directivos tienen la falla y pienso yo que es una falla en el sentido de pronto, de echarse todo el trabajo a los hombros, no delegar, no trabajar en equipo, no funcionar con su equipo de trabajo y de pronto dejar de lado eso que nos recalcaban mucho en el proceso de la maestría que es el permitir que otros también creen con uno, procesen con uno trabajen con uno y que

la práctica se vuelva...eh... digamos que un derrotero para la institución, pero creada y trabajada por todos, esa es una característica importante en un líder.

M.A.R: En su propia opinión, ¿qué es lo que más le ha ayudado a ejercer sus prácticas directivas?

F.M.C: Gracias a mi conocimiento y experiencia previa, he podido adquirir una base sólida de habilidades y conocimientos en el campo educativo. Esto me ha permitido comprender los desafíos y las dinámicas que existen en la comunidad educativa, así como tener una visión clara de las necesidades y metas que debemos alcanzar. Sin embargo, lo que ha marcado la diferencia es la forma en que me relaciono con los demás. He aprendido a ser como más empática, comprensivas necesidades de los demás. He desarrollado habilidades de comunicación efectiva y he aprendido a fomentar un ambiente de confianza y colaboración. Esta transformación en mi forma de relacionarme con los demás ha permitido generar un impacto positivo en la comunidad educativa. He podido establecer relaciones sólidas y significativas con los miembros de la comunidad, lo que ha facilitado la cooperación y el trabajo en equipo. También siento que he podido desarrollar un liderazgo más efectivo.

M.A.R: Antes de cursar la MDGIE, ¿Qué entendía usted por prácticas directivas en el ámbito educativo? ¿Qué cree que caracterizaba sus prácticas directivas?

F.M.C: Podría decir que como que hacer las prácticas siempre como yo vengo haciéndolo, porque a mí me enseñaron, porque así lo aprendí, porque cuando uno termina la carrera, el pregrado sale con unas muchas concepciones administrativas que en la práctica se vuelven inútiles, porque una cosa es la realidad y en la práctica es muy diferente. Pero en el camino y en el transcurso del tiempo uno se va quedando con esas prácticas. Entonces yo creo que eso básicamente. Antes de la maestría no se había como cierto grado de confusión, no en los términos, en las aplicaciones, en los proyectos, en los procesos mismos. La maestría le abre a uno como un poquito más esa visión de qué en realidad es una práctica directiva y hacia a dónde va enfocada, hacia dónde se lleva. Entonces, lo que como por ahí fue como la situación.

M.A.R: ¿Considera que el ejercicio de sus prácticas directivas ha experimentado alguna transformación durante y después de sus estudios de maestría? ¿Puede describir alguna situación en las que se haya evidenciado esa transformación?

F.M.C: Pues... Tiene uno muchas concepciones que se van arraigando con el tiempo y el conocimiento que la maestría me ha aportado me ha permitido de pronto ver las cosas de otra manera, verlas con otros ojos, verlas como una forma de una manera, digamos más puntual, más acercada a la realidad y puede ser

una manera más moderna también porque es lo que te digo, que queda uno como con él con ello ya se eso, yo lo hago así, y entonces pues no, no, eso no es. Creo que he experimentado una transformación en el trabajo con las niñas. El trabajo mismo con la comunidad porque lo que te digo, uno se viene quedando en hacer como lo hacía, en repetir lo que sabía hacer y de pronto, no en cambiar, cambiar ciertas cosas, ciertos conceptos, en cambiar hasta de la misma manera, como trata a las personas. Cuando la maestría nos aporta esa parte humanista que es tan importante y uno la concientiza y la pone en práctica, ayuda bastante al cambio y ayuda a una mejora, sobre todo eso.

M.A.R: ¿Qué factores de su transcurso por MDGIE, cree usted que han influido en esta transformación? ¿Por qué?

F.M.C: Pues... como te decía mucho en la conceptualización. Muchos de los que hicimos la maestría, llevamos bastante tiempo sin estudiar, sin pronto actualizarnos y teníamos unas viejas prácticas, unas viejas usanzas, que la maestría nos ha ido de cambiando, en la mentalidad, en la forma de hacerlas, en la manera cómo se cómo se desarrollan ciertas cosas. Eso nos ha dado, digamos que herramientas más útiles, más actualizadas. Uno tiene uno muchas concepciones que se van arraigando con el tiempo y el conocimiento que la maestría me ha aportado me ha permitido de pronto ver las cosas de otra manera, verlas con otros ojos, verlas como una forma de una manera, digamos más puntual, más acercada a la realidad y puede ser una manera más moderna también porque es lo que te digo, que queda uno como con él con ello ya se eso, yo lo hago así, y entonces pues no, no, eso no es. Considero que pensamiento estratégico para mí ha sido muy tarde importante y otra que me tocó personalmente mucho puede coaching... sí, me parece una materia muy bonita, muy humanizante y si eso lo ponen a uno a funcionar en torno a sus estudiantes de verdad que puede lograr muchas cosas bonitas con ellos, porque es que es ponerse en la camisa del otro, ver cómo piensa que hace, que siente, como ese sentir, como esas, esas vivencias, hacen que sean lo que son, entonces humanizar es muy importante.

Entrevista 5

Fecha: 8 de diciembre de 2022

Directivo docente- Coordinador académico de género masculino que labora en un colegio público en el departamento del Huila.

M.A.R: Puede hacer un breve relato sobre su experiencia como directivo docente ¿Cuándo y cómo inició este rol? ¿cómo fueron los inicios de su rol como directivo docente?

R.A.M: Soy directivo docente desde 2010, ya llevo 12 años prácticamente ejerciendo mi papel como coordinador, entendido desde el punto de vista que el coordinador es como si fuera rector pequeño, digo yo... porque uno toma decisiones, tiene que tomar decisiones, así esté o no esté rector y después mirar a ver como las la justifica y si el rector está o no está de acuerdo con uno. La mayoría de las veces ya contado con la fortuna y de que las decisiones que he tomado, pues han sido muy muy asertivas en cuanto al punto de vista del rector. Bueno, pues yo soy maestro desde 1997. Soy licenciado en Educación Física de la Universidad Sur colombiana.

Estaba cómodo en mi pueblo, trabajando en una plaza que me gané en el primer concurso. Entonces, mi papá, pues dijo, porque no concursas para una coordinación por una rectoría. Yo le dije, no, qué tal que me la gane, después me toca quedarme para otro pueblo, porque acá no hay acá, estoy cómodo acá, estoy mi sitio, acá está mi familia, la esposa, mi perdón, mi esposa en la familia de mi esposa, mis hijos, bueno, todo acá estaba cómodo. Sin embargo, me inscribió al concurso, le hice caso. Ya después de haber pasado, haber quedado muy puesto y escoger la plaza. Salí y me fui. Así como dice uno. Y llegué yo a allá, a la oficina, la coordinación en otro pueblo, un pueblo que no conocía ese yo llegué allá, colegio que tampoco no conocía. Llegué y el rector, me dice, profesor está en su oficina. Yo le comenté que la inducción nos habló de la Ley general, de Educación, pero en funciones nos explicaron muy poco. Nos hablaban del proceso, inclusive el concurso en la inducción dije, pero pues ya pasamos nosotros por ella, ya nos dimos cuenta, pero en sí de las funciones. que son de directivo docente, pero uno como que entra sin conocimiento. Y ese fue el caso mío.

Yo me senté ahí en la oficina y pues sí que hay acá en la oficina me puse a revisar papeles y todo y a leer todo lo que había ahí en la oficina... a mirar qué había, qué formato había porque yo no sabía nada sobre ser directivo. Yo tenía mis coordinadores cuando estaba en mi cargo de maestro. ¿Y uno se pregunta, bueno, esto qué tanto hacen? por ahí, uno les cumplía los requerimientos que ellos hacían. pero pues yo nunca me vi en ese papel. Y esos fueron mis inicios, yo creo que sentarme ahí y ver, y después fue todo fluyendo. Bueno, profesor, hay que hacer esto, hay que hacer aquello. Yo conté con un excelente Rector, que eso me enseñó muchísimo, él me dio un derrotero muy marcado que, para mí, pues en estos 12 años y lo he tenido mucho en cuenta. Él me decía recuerde que la función de nosotros es servir a los muchachos, sobre todo ese es servir a los estudiantes no servirles a los maestros. El principio de nosotros es servir a los estudiantes, no es al maestro. Siempre me decía eso, yo dije, bueno, y ¿por qué me dice esto? Cuando me empezaron a pedir permisos entendí porque era que no se podía pedir tantos permisos porque le quedaban los vacíos en la atención hacia el muchacho. Entonces ahí entendí eso. El resto, acá, en Santa María, nuevamente en mi colegio, precisamente donde soy egresado

M.A.R: ¿Cuál es su función como directivo docente?

R.A.M: La principal es la de garantizar servicio educativo de garantizar el servicio de los muchachos, es la principal función. ¿Y cómo se garantiza pues ese servicio? Pues haciendo muchas acciones estratégicas que lo posibiliten. Por ejemplo, el verificar el cumplimiento de la labor de los maestros. En cuanto a la parte académica, ¿cierto?, de que los contenidos temáticos los derechos básicos de aprendizaje estén ajustados a los lineamientos del Ministerio... que lo que ellos están dando, lo que está planeado conforme al Ministerio, pues lo estén cumpliendo.

Mejor dicho, ese es garantizar el servicio. Bueno, eso es una, la otra verificar que ese servicio sea lo más eficiente y lo más eficaz posible, que el maestro cumpla con su función. En esas dos embarcaría esa función. De administración, por ejemplo, de los chicos. A mí no me ha correspondido tanto en lo que llevo de 12 años, esa cuestión de disciplina, de, de manejo de la disciplina le ha correspondido... Yo he contado y estaba en 2 colegios en donde hemos contado con somos 3 y cuatro coordinadores... entonces esas funciones se las han dejado a ellos. A mí me la quisieron dejar, pero siempre me colocaban una tarea adicional y otra tarea. Entonces esas funciones se las ha a otros coordinadores. En mi caso soy más académico que el tema disciplina yo ahorita, por ejemplo.

M.A.R: De acuerdo con su experiencia, ¿Con qué características debe contar un buen directivo docente?

R.A.M: Yo creo que lo principal en un lenguaje asertivo y el conocimiento. Uno tiene que estar de mano de la norma y ley y actuar conforme a la norma... y el lenguaje asertivo no solamente con los compañeros docentes, sino con los muchachos, con los padres de familia, con el rector, con todos. Es así, yo creo que esas son las dos principales características, tiene un lenguaje muy asertivo y estar conforme a los lineamientos que marca la norma, con la normatividad, porque yo estoy convencido que la normatividad a veces es ambigua, pero uno tiene que complementar la o interpretarla de tal manera que beneficie al muchacho.

M.A.R: ¿Qué desafíos exige, según su vivencia, ser un directivo docente hoy en día?

R.A.M: A mí me preguntan constantemente eso padres de familia y me dicen usted porque están aguantándose haya esos chinos, esos muchachos y como que, aguantando no sí, es sabroso, estar trabajando en el Colegio... dije, y, además, las situaciones problemáticas son contadas con los dedos de la mano. Yo tengo 650 muchachos acá en el colegio, es un colegio pequeño, pero las situaciones problema no me pasan de veinte. Inclusive los desafíos son más con los docentes y con la gente, la gente adulta, externa que con los mismos chicos... esos son los desafíos en cuanto a manejo de situaciones conflictivas, porque de resto, pues yo veo todo como normal, como el trabajo.

El hecho de tener que hacer reuniones de maestros, atendiendo a los maestros, orientándolos, atendiendo padres de familia, los estudiantes son situaciones humanas son situaciones que son de la cotidianidad.

Pero lo que sí me molesta es el lenguaje, por ejemplo, de instituciones o inclusive el alcalde hacía referencia de los muchachos o hacía referencia a la misma institución. Yo te cuento este año yo tuve un conflicto en el Consejo Municipal porque pues nos llamaron allá ya no llaman o nos invitan, dicen ellos, ero pues también es un llamado a rendir cuentas, cuando nosotros no tenemos que hacerlo. Esta no es una entidad territorial certificada, nosotros no dependemos del municipio, dependemos del departamento. Sin embargo, no hacen esa invitación como que obligatoria dicen ellos. Pero vamos.

El rector había dicho que será que vamos, que no vamos. Yo le dije vamos, vamos a mirar qué es lo que opinan, que es lo que piensan. Y este año yo estoy en conflicto con ellos porque cómo tres o cuatro concejales se estaban refiriendo a los chicos como marihuaneros del colegio que los marihuaneros del colegio. Y a mí me molestó a mí ese tema... pue porque ello me tocó que decirles a ellos, de que pues, el manejo del lenguaje, no que el lenguaje debería ser asertivo y les enseñé un poquito de programación neurolingüística.

Me toco decirles que eso si uno se refiere así a los muchachos, pues no, no es no es así, que, si bien es cierto, tenemos unos problemas de pronto de consumo, esos problemas son muy pocos y que la mayoría de los muchachos pues no consumen. Me tocó que decirles a los concejales de que al ser un nuestro municipio un municipio pequeño, pues los muchachos que estaban en el colegio eran los sobrinos, los hijos, los nietos de ellos... sí, y que la educación en valores empieza en casa y que antes los muchachos ser estudiantes pues son hijos. Si antes tienen familia, antes de eso, entonces que no nos echen la responsabilidad nosotros solitos de eso porque nosotros en el colegio controlamos y tratábamos de propender, porque esas situaciones, no se den, y que, gracias a Dios, pues en nuestro pueblo, nosotros no o en el colegio mejor no tenemos un consumo descarado, le llamo yo.

Un consumo descarado que en el colegio mismo se dé ese consumo, si se da es porque escuchamos que se dio y que de pronto los baños y va uno y mirar y ya no ve nada, es porque el muchacho se esconde. Y al muchacho esconderse del muchacho que esté consumiendo al esconderse, pues quiere decir que de que es algo controlable, aún si de que no es ese muchacho, es que para allá en el patio de recreo y fuma y delante todo mundo y le contesta uno de una manera, no, acá los muchachos son muy controlables y respetuosos, todos muy respetuosos todavía. Entonces ese fue un tema y un desafío.

M.A.R: ¿Cómo evaluaría su trayectoria como directivo docente hasta este momento?

R.A.M: Me ponen a mí en una respuesta muy difícil porque yo soy muy vanidoso porque yo me siento muy orgulloso primero de del papá que soy. De mis 2 hijos... de que mis 2 hijos porque han estudiado lo que han querido. De que yo trabajo en el colegio verracamente. Inclusive, hace como quince o veinte 15 días recibí un reconocimiento departamental que para mí eso fue muy significativo. Y pues eso quiere decir uno que uno ha hecho algo bueno. Y yo digo, pero quién me postulo allá eso debe haberme postulado a alguien y yo no tengo ni idea todavía...hasta la fecha no me lo han cobrado. No sé quién fue. No sé quizá el otro año, seguramente el político me va a llamar y me va a decir, acuérdesese que yo lo postule para esto. Yo he estado tratado igual de averiguar, pero no sé.

El hecho de que, pues a uno le digan, bueno, usted cuando va a ser rector, siendo yo coordinador, usted cuando va a ser el rector del colegio siendo yo coordinador. M e da pena es con el rector, que me lo dicen delante de él. O sea, a uno le da como vergüenza eso, pero a la vez tiene un significado. Si me dicen eso a mí es porque ven en una posibilidad de ser y de liderar un proceso, entonces es algo para mí muy positivo.

Y pues la familia constantemente, pues me dice que está muy orgulloso, muy orgulloso de lo que yo, logrado, lo que estoy haciendo entonces, pues como que es el primer reconocimiento que uno le dice, está haciendo bien las cosas. No sé eso. Eso es creo que son algunas satisfacciones que tengo.

M.A.R: Desde su punto de vista y su experiencia, ¿qué se puede considerar como competencia directiva y cuáles serían sus características?

R.A.M: Bueno... mmm yo creo que es la habilidad o destreza para. mmm... pues administrar el servicio educativo, ¿sí?, si el servicio educativo pues con todo lo que ello depende, del servicio de los docentes hacia los muchachos, de la atención hacia los estudiantes, de la misma atención que pueda suscitarse para los padres de familia y de la coordinación pues de todas las actividades pedagógicas y didácticas de los docentes.

M.A.R: ¿Considera importante el desarrollo de las competencias en la labor directiva? ¿Por qué?

R.A.M: Claro, o sea... es necesario. Pues tener un lenguaje asertivo, es necesario ser propositivos, tener liderazgo. Eh... pues para poder demostrarle, o no tanto, demostrarle, para hacer funcionar el servicio educativo de la mejor manera y lograr el objetivo que es el de, pues educar a unos jóvenes, a unos muchachos. Ya. Para eso, entonces necesitamos esas competencias o habilidades directivas. El hecho de, sobre todo, tener una un lenguaje bien asertivo y el espíritu de liderazgo también es muy necesario.

M.A.R: Desde su punto de vista y su experiencia, ¿qué se puede considerar como una práctica directiva y cuáles serían sus características?

R.A.M: ¿Una práctica directiva?... Bueno, una práctica directiva ya vendría una organización específica de una tarea, sí, una tarea determinada. Por ejemplo, si vamos a revisar la planeación de las mismas clases, sí. Si vamos a revisar a acompañar a los docentes en el en el diseño, en la implementación y en la evaluación de esos planes de aula o planes de clase o secuencia didáctica como le llamen en diferentes sitios. se le llaman diferentes formas o las utilizan también de diferentes maneras. Entonces una práctica directiva sería eso trabajar ya con una tarea específica para mí.

M.A.R: **¿Considera importante el desarrollo de las prácticas directivas en la labor directiva? ¿Por qué?**

R.A.M: Sí pues, toda todas esas prácticas directivas, pues son muy importantes porque le permite mejorar a partir de la evaluación que se haga de cada una de estas tareas... ¿Sí? De sí uno no planea, no ejecuta y no evalúa cada una de sus tareas a través de la práctica, pues no puede mejorar, entonces es importantísimo hacer todo ese proceso para poder uno retroalimentar y mejorar junto con los docentes y junto con los mismos estudiantes.

M.A.R: **¿Cuáles diría usted que son las prácticas directivas que un directivo docente debe ejercer en su quehacer diario?**

R.A.M: Bueno. ¿Qué hacemos diariamente nosotros? Pues desde si entiendo las prácticas directivas como las tareas específicas, ¿cierto? pues primero verificar que todo el servicio esté presto a trabajarse ¿sí? bueno a prestarse valga la redundancia. Que los profesores estén todos que estén la disponibilidad, que hayan preparado sus clases, que tengan, pues su lenguaje asertivo, sobre todo eso. ¿Y bueno, qué más? ¿Eh? Las prácticas que más hago yo la atención a los padres de familia, la planeación misma de del resto de actividades, el seguimiento a los proyectos pedagógicos, a los temas transversales. El seguimiento, pues las otras tareas que hay, por ejemplo, de servicio social, de seguimiento a los referentes de calidad, cómo se están logrando a la revisión de, por ejemplo, las programaciones están con los derechos básicos de aprendizaje, viene elaboradas o no. Bueno, ahí hay siempre harta tareíta.

Además, se me olvidaba lo que más le quita tiempo a uno que es la elaboración de los informes para la Secretaría de Educación. Sí es que ellos le piden informe por todo sobre, pues los índices de deserción, de aprobación, la matrícula todo lo que tiene que ver con las plataformas que se manejan, con el SIMAT, etcétera, etcétera. Un poco de plataformas que se manejan.

M.A.R: **¿Considera importante el desarrollo de las competencias en la labor directiva? ¿Por qué?**

R.A.M: Si claro. Yo creo que uno tiene que ser idóneo, y debe tener el conocimiento para poder ejercer...y si uno no tiene conocimiento, pues quédese callado, consulte y después, revise con respecto a la

situación. A mí los otros dos compañeros pues me consultan. O sea, me consultan sobre situaciones de uno, poner en práctica los conocimientos que tienen en cuanto a la parte directiva en cuanto a cómo se debe dirigir la institución, ¿no?

M.A.R: **¿Cuáles diría que son las prácticas directivas que un directivo docente ejerce en su quehacer cotidiano?**

R.A.M: Dentro de las prácticas directivas yo creo que la planeación estratégica es una. El pensamiento estratégico y es muy importante, pues hay una habilidad que pronto la tiene uno, pero la maestría logró hacérmelo entender de una manera diferente y hacerme entender de que ...eh...es muy necesario anticiparse a lo que pueda suceder, ya que toda acción tiene una reacción. Otra es la parte de desempeño o un trabajo comunitarios. Un componente comunitario en el cual, pues tengamos articulación no solamente con la comunidad local, sino también con instituciones de carácter departamental o municipal. Yo creo que esa tu serían las principales. Sobre todo, la planeación estratégica y una evaluación constante. Debe ser una práctica directiva, una evaluación constante de todas, pues las mismas prácticas o de los mismos ejercicios que uno haga desde su parte directiva.

M.A.R: **De acuerdo con su experiencia como directivo docente, ¿Cuál es la diferencia entre una competencia y una práctica directiva?**

R.A.M: Las competencias tienen que ver con las prácticas, Yo trabajo de la forma con las prácticas directivas más son de acuerdo con las competencias, a mi formación, a mis conocimientos de los procesos, cómo se deben ejecutar y trabajo coherentemente con eso. La práctica tiene que ver con la competencia y uno tiene que ser idóneo, y si uno debe tener el conocimiento para poder ejercer. Yo creo que debe haber una coherencia entre las dos. Para mí la competencia es el saber y ya la práctica directiva es el saber hacer. Si es el hecho de poner en práctica los conocimientos que tiene en cuanto a la parte directiva, en cuanto a cómo se debe dirigir la institución, el plantel. Esa es la diferencia que tengo entre las dos, la una es el conocer y la otra es el ejercer.

M.A.R: **Desde su punto de vista, ¿cuándo y cómo se evidencia que ha apropiado una práctica directiva?**

R.A.M: Pues en los ejercicios que nos colocaban los maestros, sí. En los ejercicios que nos colocaban. Por ejemplo, ahorita con la maestría, los maestros, los profesores nos colocaron unos ejercicios y para mí era como, ah esto yo ya lo he hecho en el colegio. Entonces, yo ahí me di cuenta de que ya había una apropiación de esas prácticas.

M.A.R: **¿Cuándo y cómo se evidencia que ha fortalecido una práctica directiva?**

R.A.M: Bueno, ahora después de que ya terminé la maestría, inclusive ahorita en la semana de octubre, dije bueno me toca que hacer una reunión y hablar sobre tal tema. Y entonces yo dije, pues, hagamos esto que me aprendí en la Maestría, diseñé diferentes instrumentos para trabajo con los maestros. O sea, después, cuando hago la evaluación y le pido a los maestros que evaluarán el trabajo. Me pongo yo a recapitular todo lo que era el trabajo de esa sesión y miro que hay una transformación. Pues yo digo que cuando a uno no lo necesitan en el colegio, como que dice el jefe, cuando yo me voy, y como que marcha todo sin necesidad de que uno esté. Ya, yo digo que ahí se ha fortalecido, si yo no estoy y no soy tan indispensable. Yo creo que es porque las orientaciones previas que se han brindado, que se han dado, han sido efectivas, han sido como como lo que uno esperaba. Lógicamente, pues, hacia futuro pueden surgir más inquietudes, no quiere decir que uno ya no, no lo necesiten. ¿No? Pero si yo me voy despreocupado de un día de permiso o algo y me voy despreocupado, es porque tengo fe en que las personas que quedaron allí a cargo están colaborando en la institución de la mejor manera, como un esperaría que trabajaran, así como cuando uno está allá.

M.A.R: **¿En su opinión, qué cualidades debe tener un directivo docente para lograr eficacia en el ejercicio de sus prácticas directivas?**

R.A.M: Yo creo que la mejor cualidad es el diálogo y el lenguaje asertivo. Yo he insistido mucho en eso. Y tener una sensibilidad sobre el manejo del contexto de todos, de los estudiantes, de los padres de familia, e inclusive los docentes. Es muy importante nosotros conocer las particularidades que tenga cada uno de los chicos para entender el por qué el rendimiento académico o disciplinario de cada uno de estos muchachos. ¿Eh? Pues no es el mejor. A veces no es el mejor, porque a veces las situaciones problemáticas que ellos tienen en la casa, por fuera del colegio, pues les afecta muchísimo la gran mayoría de veces... el muchacho, con problemas de disciplina o con problemas académicos, a veces, tiene un contexto familiar muy difícil, un contexto familiar de familias disfuncionales o de algunas situaciones problemáticas o pueden ser económicas que hacen que su desempeño en la en la institución educativa no sea la mejor.

M.A.R: **En su propia opinión, ¿qué es lo que más le ha ayudado a ejercer sus prácticas directivas?**

R.A.M: Gracias a mi conocimiento y experiencia previa, he podido desarrollar esas habilidades y conocimientos en el campo educativo. Esto me ha permitido comprender los desafíos y las dinámicas que existen en la comunidad educativa, así como tener una visión clara de las necesidades y metas que debemos alcanzar. Sin embargo, esa manera de relacionarme con otros, a ser más empático, a entender más al otro... Esta transformación en mi forma de relacionarme con los demás me ha permitido generar un impacto positivo en la comunidad educativa. He podido establecer relaciones sólidas y significativas con los miembros de la comunidad, lo que ha facilitado la cooperación y el trabajo en equipo. También he

podido brindar un liderazgo más efectivo, inspirando y motivando a los demás a alcanzar nuestras metas educativas, lo que nos hemos propuesto como IE.

M.A.R: Antes de cursar la MDGIE, ¿Qué entendía usted por prácticas directivas en el ámbito educativo? ¿Qué cree que caracterizaba sus prácticas directivas?

R.A.M: Bueno, antes de mis estudios, en la maestría. Pues la verdad yo todo lo que me dijeran que eran prácticas directivas, era palabra de Dios sí, o sea, porque empezando, pues nada, nadie, nunca me preparó para ser directivo. Sí, yo concursé para ser coordinador y nunca lo pensé, inclusive cuando llegué a la coordinación ni sabía que tocaba qué hacer ya porque es...es un mundo totalmente diferente. Entonces todo ha sido transformación desde que llegué a la coordinación y entré a la maestría. A mí la maestría me hizo descubrir que era planeación estratégica, por ejemplo. Es que yo soy yo decía, es que por eso es por lo que yo hago esto, es que yo planeo estratégicamente, ah, ya entendí, o sea, con la maestría me llego a ratificar la terminología o los conceptos, que de pronto ya los hacía sin el conocimiento. Yo decía como yo siempre planeé y trato de cualquier acción que tome ver qué repercusión puede tener, eso es la planeación estratégica, para mí. Y si la maestría me aportó muchísimo en ese sentido. En darme cuenta de que de que hay una organización para nuestra labor.

M.A.R: ¿Considera que el ejercicio de sus prácticas directivas ha experimentado alguna transformación durante y después de sus estudios de maestría? ¿Puede describir alguna situación en las que se haya evidenciado esa transformación?

R.A.M: Vuelvo e insisto, creo que mi transformación más importante ha sido en el lenguaje asertivo en las relaciones con la Comunidad, especialmente con los docentes. Sí, de lenguaje que se ha manejado con ellos de una forma, creo yo, un poquito más asertivo, aunque yo siempre tuve muy buenas relaciones con ellos, ahorita el hecho de que uno habla dentro de un lenguaje un poco más técnico, un poco más transformado. El asertividad que pueda tener uno. Entonces yo creo que es por ahí ese factor. La comunicación más asertiva con todos los miembros, especialmente con los maestros. Sí antes yo como que me ponía como muy bravo con todo mundo y regañaba. Pues no tanto porque no regañaba tanto, a diferencia de algunos compañeros. Pero con la realización de la maestría. Y es que como que entienden más si uno le habla de una mejor manera y como que uno le justifica de una manera más técnica, si el lenguaje es más asertivo, nos va mejor. Es una práctica que yo creo que me están dando mejores resultados a usted después de la maestría.

Yo creo también que la parte de la evaluación...En la evaluación constante de todas las funciones que ejerzo. Ese era un componente que no estaba tan arraigado en mí. Yo evaluaba sobre todo lo que tenía que ver con el rendimiento académico de los muchachos, pero no tanto la estrategia que diseñaban los maestros. Sí, ahorita evaluó también eso, o sea, es importante el desempeño del maestro evaluarlo y mirar qué

resultados tiene determinada práctica pedagógica. Entonces, en ese proceso yo creo que me he detenido más, inclusive en la misma toma de decisiones de nosotros los directivos.

M.A.R: ¿Qué factores de su transcurso por MDGIE, cree usted que han influido en esta transformación? ¿Por qué?

R.A.M: La maestría ha transformado todo. Ahorita en este último semestre vimos una materia que se llamaba Educación comparada, en la cual nos hacía ver los diferentes sistemas educativos en todo el mundo... y entonces vimos sistemas educativos, europeos, latinoamericanos, africanos, asiáticos y se da uno cuenta de que en todos lados están preocupados por el tema de la calidad educativa y tienen algunas situaciones muy parecidas a nosotros acá en Colombia y que el hecho de reconocer de pronto esos diferentes sistemas educativos, me llevó a mí a esa reflexión de que nosotros estamos haciendo lo posible dentro de lo que tenemos y que en últimas a veces no es tanto el tema del no tener recursos físicos, sino más el tema de del querer, del querer al muchacho, del ser consciente para donde vamos y qué es lo que queremos.

Por eso inclusive, la tesis de nosotros fue orientada hacia eso, hacía transformar de pronto la relación entre la escuela y la familia, orientada a que los muchachos tuvieran un mejor proyecto de vida, entonces yo creo que la maestría eso fue el aporte más significativo que para mí. Sobre todo, el principal factor es el grado de humanización que tienen los docentes de la maestría y de los docentes de la Universidad de la Sabana porque ellos han enseñado con el ejemplo, nos han enseñado de una manera muy asertiva que invita a que uno los emule, los imite. Sí de que uno trate de hacer esas prácticas de ellos propias. Yo creo que este es el principal factor, el grado de humanización de la Universidad de la Sabana a través de sus docentes.